

نموذج الترخيص

انا الطالب

راية أحمد قاسم النصور

أمنح الجامعة الأردنية و /أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و/أو استعمال و /أو استغلال و/أو ترجمة و/أو تصوير و/أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و/أو إلكترونية أو غير ذلك، رسالة الماجستير /الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها :

أثر استواء استراتيجيّة الجدول الذاتي المحقور

في تكسين لفهم الصيرورة لدى طلبة الصف العاشر

الأساسي في الأردن

وذلك لغايات البحث العلمي و /أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و /أو لاي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة ، و أمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

أسم الطالب : راية أحمد قاسم النصور

التوقيع : Raya

التاريخ : ١٨ / ١ / ٢٠٢٣

أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي المطور في تحسين الفهم الصرفي لدى طلبة
الصف العاشر الأساسي في الأردن

إعداد

راية أحمد قاسم النصور

المشرف

الأستاذ الدكتور عبد الكريم الحداد

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
المناهج والتدريس / أساليب تدريس اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

كانون الثاني، 2023



لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة بعنوان: (أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي المطور في تحسين الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن)، وأجيزت بتاريخ:

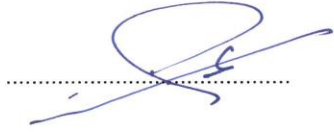
التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة



أ.د. عبد الكريم سليم الحذاد، رئيساً ومُشرفاً

أستاذ مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها



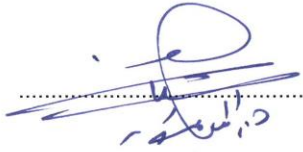
أ.د. عبد الرحمن عبد الهاشمي، عضواً

أستاذ مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها



أ.د. ناصر أحمد الخوالدة، عضواً

أستاذ مناهج الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها



أ.د. راتب قاسم عاشور، عضواً خارجياً

أستاذ مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

جامعة اليرموك

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع: التاريخ: 2023.1.18

الإهداء

إلى مَنْ شَرَّفَنِي بحمل اسمه والدي العزيز..

رحمه الله، وأكرم مثواه..

إلى نور عيني وضياء دربي ومهجة حياتي...

أمِّي الحبيبة..

إلى أخواني وأخواتي رمز الصداقة والمساندة والفخر..

وإلى أبنائهم نبض القلب وقرّة العين...

إلى صديقاتي الأقرب والأغلى: سونا، ولاء، براءة

من كنّ الشاطئ الآمن الذي أُلجأ إليه في اللحظات كلّها...

إلى كلّ مَنْ علّمني حرفاً..

إلى كلّ مَنْ ساندني ولو بابتسامة..

أهدي لكم هذا العمل المتواضع حبّاً ورفعةً وكرامةً

الشكر والتقدير

قال تعالى: "وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ" (لقمان 12) أحمد الله تعالى حمداً طيباً كثيراً مباركاً ملء السماوات والأرض على ما أكرمني به لإتمام هذه الرسالة، وأصلي على خاتم الأنبياء، والمرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى وآله وصحبه أجمعين.

وأتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لأستاذي القدير الفاضل الأستاذ الدكتور عبد الكريم الحداد، حفظه الله وأطال في عمره؛ لتفضله الكريم بالإشراف على هذه الرسالة، وما بذله من جهد، وما أوصى به من توجيهات أبوية، وإرشادات علمية كان لها أثر بالغ في تشجيعي على الاستمرار والصبر؛ لإتمام هذه الرسالة.

وأتوجه بالشكر والتقدير والثناء العظيم للأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي والأستاذ الدكتور ناصر الخوالدة اللذان تشرّفت بالتّلمذ على يديهما الميمونة، وأتقدّم بعميق شكري وتقديري إلى الأستاذ الدكتور راتب عاشور حفظهم الله جميعاً؛ لتفضلهم بقبول قراءة هذه الرسالة وتقديم آرائهم وملاحظاتهم القيمة؛ لإثراء هذا العمل، وأشكرهم على حسن تعاملهم وكرم أخلاقهم.

والشكر موصول لكلّ مَنْ مدّ لي يدَ العون والمساعدة، وأتوجه بالشكر للسادة محكمي أدوات الدراسة؛ لإسهامهم بآرائهم وعلمهم في تحكيم أدوات الدراسة.

الباحثة

المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ح
الملخص باللغة العربية	ط
الفصل الأول - خلفية الدراسة وأهميتها	
مقدمة	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها	4
أهمية الدراسة	5
أهداف الدراسة	6
التعريفات الاصطلاحية والإجرائية	6
حدود الدراسة ومحدداتها	7
الفصل الثاني- الإطار النظري والدراسات السابقة	
الإطار النظري	8
مفهوم الصّرف، وأهميته، وفروعه	8
استراتيجية الجدول الذاتي	11
دور المعلم في أثناء تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي المطور K.W.L.H.S	15
دور المتعلمين في أثناء تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي المطور K.W.L.H.S	16
الدراسات السابقة ذات الصلة	16
التعقيب على الدراسات السابقة	19
الفصل الثالث- الطريقة والإجراءات	
منهجية الدراسة	21
أفراد الدراسة	21
أداة الدراسة	22
صدق أداة الدراسة	22
ثبات أداة الدراسة	23
زمن تطبيق الدراسة	24

رقم الصفحة	الموضوع
25	إجراءات الدّراسة
25	متغيرات الدّراسة
26	تصميم الدّراسة
26	المعالجات الإحصائية
الفصل الرابع تحليل نتائج الدّراسة	
27	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
35	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
الفصل الخامس مناقشة النتائج	
38	مناقشة نتائج السؤال الأول
39	مناقشة نتائج السؤال الثاني
41	التوصيات
المراجع	
42	المراجع العربيّة
47	المراجع الأجنبيةّة
48	الملاحق
97	الملخص باللّغة الإنجليزيّة

قائمة الجداول

الصفحة	اسم الجدول	رقم الجدول
22	توزيع أفراد الدراسة، ونوع المجموعة.	(1)
27	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتيّ الدراسة على اختبار الفهم الصّرفيّ البعديّ، وعلاماتهم القبليّة مجتمعة.	(2)
28	تحليل التّباين المصاحب الأحادي (ONE WAY MANCOVA)، لأداء مجموعتيّ الدراسة.	(3)
30	المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة لأداء مجموعتيّ الدراسة على اختبار الفهم الصّرفيّ البعديّ وفقًا لمتغيّر المجموعة.	(4)
32	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتيّ الدراسة على اختبار مجالات الفهم الصّرفيّ، البعديّ، وعلاماتهم القبليّة.	(5)
33	تحليل التّباين المصاحب الأحاديّ (ONE WAY ANCOVA) لأداء مجموعتيّ الدراسة على اختبار الفهم الصّرفيّ البعديّ مجتمعة.	(6)
34	المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة لأداء مجموعتيّ الدراسة على اختبار الفهم الصّرفيّ البعديّ وفقًا لمتغيّر المجموعة.	(7)
35	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتيّ الدراسة (ذكورًا وإناثًا) على اختبار الفهم الصّرفيّ البعديّ، وعلاماتهم القبليّة.	(8)
36	تحليل التّباين المصاحب الثنائيّ (TOW WAY ANCOVA) للتّفاعل بين المجموعة والجنس على اختبار الفهم الصّرفيّ البعديّ.	(9)
37	المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة لأداء مجموعتيّ الدراسة على اختبار الفهم الصّرفيّ البعديّ وفقًا لمتغيّر تفاعل المجموعة والجنس.	(10)

قائمة الملاحق

الصفحة	اسم الملحق	رقم الملحق
48	جدول المواصفات والمقاييس.	(1)
49	جدول المؤشرات السلوكية.	(2)
50	أسماء السادة محكمي اختبار الفهم الصّرفي حسب اللّقب العلميّ والحروف الهجائية.	(3)
52	اختبار الفهم الصّرفي للصفّ العاشر الأساسي.	(4)
50	السادة محكمي دليل المعلم حسب اللّقب العلميّ والحروف الهجائية.	(5)
62	دليل المعلم في تدريس المادّة التّعليميّة (المشتقات) وفق استراتيجية الجدول الذاتي المطوّر / لطلبة الصفّ العاشر الأساسي.	(6)
84	أوراق عمل.	(7)
93	كتاب تسهيل مهمّة من الجامعة الأردنية.	(8)
94	كتاب تسهيل مهمّة من وزارة التّربية والتّعليم.	(9)
95	كتاب تسهيل مهمّة من وزارة التّربية والتّعليم، مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط.	(10)
96	كتاب ضبط جودة التّحليل الإحصائي.	(11)

أثر استخدام استراتيجيّة الجدول الذاتي المطوّر في تحسين الفهم الصّرفيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ

إعداد

راية أحمد قاسم النصور

المشرف

الأستاذ الدكتور عبد الكريم سليم الحدّاد

الملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيّة الجدول الذاتي المطوّر في تحسين الفهم الصّرفيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ، واعتمدت فيها الباحثة المنهج التّجريبيّ بتصميم شبه التّجريبيّ، وتكوّن أفراد الدّراسة من (112) طالبًا وطالبة ممن يدرسون في مدرسة السّلط الأهليّة المختلطة. ووَزَّعوا على أربع شعب صفيّة، واختيرت شعبتان منهما عشوائيّاً لتكونا المجموعة التّجريبية، والشعبتان الأخريان لتكونا المجموعة الضابطة.

ولتحقيق أهداف الدّراسة أعدت الباحثة اختباراً في الفهم الصّرفيّ، وجرى التّحقّق من صدقه وثباته، ثم دُرست المجموعة التّجريبية باستراتيجيّة الجدول الذاتي المطوّر، ودُرست المجموعة الضابطة وفق الاستراتيجية الاعتيادية. وللإجابة عن سؤاليّ الدّراسة استُخدمت الإحصائيات المناسبة، وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اختبار الفهم الصّرفيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ تُعزى إلى استراتيجيّة الجدول الذاتي المطوّر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أداء طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في اختبار الفهم تُعزى إلى التّفاعل بين المجموعة والجنس، وقد توصّلت الدّراسة إلى عدد من التوصيات منها: اعتماد استراتيجيّة الجدول الذاتي المطوّر في التدريس لفاعليّتها في تحسين الفهم الصّرفيّ.

الكلمات المفتاحيّة: استراتيجيّة الجدول الذاتي المطوّر - الفهم الصّرفيّ، طلبة الصّف العاشر الأساسيّ.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تعدّ اللغة العربيّة من اللّغات التي حافظت على تاريخها اللغويّ، وصاحبة المكانة الجليّة بين اللغات أجمع، فلها من الخصائص التي قلّما تجتمع في لغة واحدة، فهي لغة متميّزة في رسمها، وأصواتها، ومفرداتها، ومعانيها، وتراكيبها، وهذا الأمر أسهم في تعزيز مكانتها وقيمتها، وهي لسان الأمّة العربيّة؛ حفظت تراث العرب، وروت أشعارهم، ووثّقت تاريخهم. وقد تميّزت عن لغات العالم الأخرى، وتفرّدت بالشّرف الإلهي والمنزلة الرّبّانيّة، فهي لغة عقيدة ودين نزل بها القرآن الكريم، فكُتِبَ لها معه الخلود والبقاء.

فاللغة ليست ألفاظاً تُقال أو تُقرأ لتسمع، إنّما هي أداة تفكير لاستيعاب فكر الأمّة وحضارتها وثقافتها، وهي جوهر التّفكير كما يراها علماء النّفس، فالتّفكير عمليّة ذهنيّة لا تتمّ دون ألفاظ تدلّ على المعاني. وتتميّز اللغة العربيّة عن غيرها من اللّغات بمجموعة من الخصائص منها: الخصائص الصوتيّة، فحروفها تتوزّع على مدرج صوتيّ واسع؛ حيث تتوزع مخارجها ما بين الشّفتين من جهة وأقصى الحلق من جهة أخرى، ممّا جعلها تنفرد بحروف لا توجد في غيرها من اللغات. وثمة مزايا لها في الانسجام الصّوتيّ، والتّناسب الموسيقيّ بين الحروف المتقاربة في اللفظ، إضافة إلى التقارب في الشكل بين عدد من الحروف (السّيّد، 2017؛ الفيوميّ، دت).

وقد تجلّى تميّز اللغة العربيّة أيضاً بالإيجاز: أيّ تأدية معنى جملة تامّة عن طريق كلمة واحدة، والدقّة في التّعبير، وهناك فرق بين الكلمات المترادفة؛ ففي القرآن الكريم أمثلة متعدّدة على دقّة التّعبير عن المعاني، حيث إنّ اللفظ يعبر عن صورة كاملة إمّا بجرسه، أو بما يوحيه من تعبير. وكذلك تتميز اللغة العربيّة بسعة مفرداتها، ويرجع السبب في اتساع مفرداتها إلى أنّ اللّغويين عندما قاموا بوضع المعاجم جمعوا المفردات المستخدمة على ألسنة القبائل جميعها، فكثرة المفردات يعود إلى تعدّد لهجات القبائل (الحلاق، 2010).

ويبيّن صومان (2014) أنّ الاشتقاق في اللغة العربيّة سبب في غنى مفرداتها، إلّا أنّ الأصل الذي ترجع إليه الكلمات العربيّة بصيغها، ودلالاتها المتباينة يبقى واحداً، فكلمات من مثل: فاتح ومفتوح ومفتاح تختلف في صياغتها ومعانيها، لكنّها تشترك في الأصل. فثمة منطقيّة في قولها؛ حيث إنّ القلب يحافظ على المعنى، فكلّ قالب له وزن معيّن يشتمل على معنى خاص به.

فمثلاً الألفاظ: دارس، وكاتب، وعالم تدلّ على الفاعلية، أمّا مدروس، ومكتوب، ومعلوم تدلّ على المفعوليّة.

واختصّت اللّغة العربيّة بظواهر لغويّة أخرى أدّت إلى كثرة مفرداتها ومعانيها منها: التّضادّ، ومما جاء في المعجم الوجيز (1994، 378) "يُقال هذا اللفظ من الأضداد: من المفردات الدّالة على معنيين متباينين كالجَوْن للأَسود والأَبْيَض".

ومنها أيضاً الاشتقاق: وهو أخذ كلمة من كلمة، فمن الجذر يمكن استخراج مجموعة كبيرة من الألفاظ المتّقة معها في الحروف الأصليّة. فنشأ عنه كثرة المفردات ومعانيها ممّا أدّى إلى بناء علوم خاصّة باللّغة العربيّة كعلوم النّحو والصّرف والبلاغة والعروض (صومان، 2014؛ الحلاق، 2010).

ويرى إبراهيم (2002) أنّ علم الصّرف ملاصق لعلم النّحو وقسيم له، فمن الصّعب رسم حدود فاصلة بينهما؛ فقد أكّد أنه يجب تقديم علم الصّرف على غيره من علوم اللّغة العربيّة، فبالأصوات تبدأ دراسة اللّغة، ثمّ بالكلمات، ثمّ بالجمل، وهذا يؤكّد قول ابن جنّي بأنّ الصّرف مقدّمة ضروريّة لدراسة النّحو.

فعلم النّحو يهتمّ بضبط أواخر الكلمات، ويدرس الجملة، وتأثير الكلمات فيها بعضها ببعض. أمّا الصّرف يدرس الكلمات المفردة، ويوضح بناءها، ويحفظ اللسان من الخطأ واللّحن في المفردات، فهو ميزان اللّغة العربيّة، ويحتاج إليه كلّ من يعمل بها (الضّامن، 1991).

ويتبوّأ علم الصّرف مكانة بارزة في علوم اللّغة العربيّة؛ لاختصاصه ببنية الكلمة، وصحة الأداء اللّغوي للمفردة العربية وسلامتها. فمن خلال الاشتقاق الصّرفي يتمّ إغناء اللّغة بالمفردات (علي، 1988).

وبناء على ما سبق تستنتج الباحثة أنّ للصّرف أهميّة في إثراء اللّغة العربيّة وتنمية مفرداتها، فالغاية من تعليم قواعده هو استخدام اللّغة العربيّة استخداماً خالياً من الخطأ.

وقد بيّن برغوث (2012) أهميّة الفهم في تسهيل عمليّة الاتّصال في العمليّة التّعليميّة، وزيادة اهتمام المتعلّمين، وتحصيلهم، وتذكّر المعارف السّابقة، والإسهام في تطوير المنهج من حيث تنظيّمه، وتتابعه، وتكامله.

ولهذه الأهمية أخذت مناهج اللغة العربية على عاتقها تعليم علم الصّرف وفق الصفوف المختلفة من خلال الكتب المدرسيّة، حيث تُخصّص وحدات في تدريس موضوع علم الصّرف تتمثّل بالمشتقات.

وفي ظلّ التّطوّر التكنولوجيّ شهدت العملية التّعليميّة تطوّرًا نحو الأفضل، فأصبح الهدف الأساس من التّعليم جعل المتعلّم عنصراً أساساً في عمليّة التّعلّم، والوصول إلى المعرفة بنفسه بدلاً من تلقّيها جاهزة، ومن ثمّ حفظها. وأنّ الاتجاه الحديث في التّدريس يسعى جاهداً إلى ضرورة تقديم المفاهيم الصّرفيّة وقواعدها بأسلوب جاذب للمتعلّمين، ومراعٍ لميولهم ورغباتهم؛ لزيادة دافعيتهم نحو التّعلّم (الزّهراني، 2017).

وقد تبين من خلال الدراسات -وبخاصة الحديثة منها- التي أجريت على تحصيل الطلبة في الفهم الصّرفي أنّ هناك ضعفاً جلياً لدى الطلبة فيه، كدراسة الخوالدة (2020) ودراسة عباس (2018). ويُعزى هذا الضّعف إلى قصور في طرائق التّدريس التي يتّبعها بعض المعلّمين عند تدريس الصّرف، وهذه الطّرائق قد لا تراعي حاجات المتعلّمين واهتماماتهم، ولا تراعي مستويات تفكيرهم المختلفة مما قلّل إحساسهم بأهمية الصّرف.

وهذا يدعو إلى توظيف استراتيجيات تدريسيّة حديثة تُفعل مشاركة المتعلّمين، وتجعل منهم محوراً للعملية التّعليميّة التّعلّميّة، وتُسهم في تحسين تعلّم المفاهيم الصّرفيّة، ومن هذه الاستراتيجيّات استراتيجيّة الجدول الدّاتيّ المطوّر التي تُعدّ إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقامت دونا أوغل (Ogle, 1986) بتطوير هذا التّموذج التّدريسيّ، وسَمّته K.W.L، وفي ما بعد تمّ إدخال بعض التّعديلات عليه ليصبح K.W.L.H.S.

وتدلّ تلك الحروف على عمليات التّعلّم الآتية:

(K) ماذا أعرف عن الموضوع؟ وترمز لكلمة (Know) المعرفة السّابقة.

(W) ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟ وترمز لكلمة (Want) المعرفة المقصودة.

(L) ماذا تعلّمت بالفعل عن الموضوع؟ وترمز لكلمة (Learned) المعرفة المكتسبة.

(H) كيف تعلّمت؟ وترمز لكلمة (How) الطّريقة التي تعلّم بها، وكيف يتعلّم المتعلّم المزيد.

(S) المُلخّص وترمز لكلمة (Summarizing) وفي هذه المرحلة يكتب المتعلّم ملخّصاً للدرس.

إنّ استراتيجيّة الجدول الدّاتي المطوّر تقوم على تنشيط المعرفة السّابقة لدى المتعلّم، وجعلها نقطة انطلاق لربطها بالمعارف الجديدة التي سيتعلّمها؛ فهي تقوم على النظريّة البنائيّة التي تفترض أنّ المتعلّم يبني المعرفة بنفسه. وتتميز بفاعليتها في إعانة المتعلّمين على بناء المعنى وتكوينه، واستثمار قدراته بنفسه مما يساعده على التّميّز والابتكار، وإكسابهم مهارة إعادة تنظيم المعرفة ذاتيّاً (المزروع، 2005).

ويذكر جابر (2001) أنّ استراتيجيّة الجدول الدّاتيّ تعرّز من قدرة المتعلّمين في كتابة الملخصات، واستخلاص الأفكار، وفهمها وتنظيمها، ومفاعلتها مع المعرفة السّابقة، وتوظيفها في التّعلّم الجديد.

وبناءً على ما تقدّم ارتأت الباحثة تجريب استراتيجيّة حديثة، وهي استراتيجيّة الجدول الدّاتيّ المطوّر (K.W.L.H.S) في تدريس الصّرف لطلبة الصّف العاشر الأساسيّ، لعلّها تسهم في تحسين الفهم الصّرفيّ لدى الطّلبة.

مشكلة الدّراسة وسؤالها

تتمثل مشكلة الدّراسة في ضعف الطّلبة في الفهم الصّرفيّ كما أشارت إليه دراسة كلّ من: (عباس، 2018؛ الخوالدة، 2020) اللّتين كشفنا عن تدني مستويات الطّلبة في تحصيل المفاهيم الصرفيّة.

واختارت الباحثة دراسة هذا الموضوع؛ لأنها لاحظت - من خبرتها في تدريس اللّغة العربيّة للصّف العاشر الأساسيّ- أنّ الطّلبة يواجهون صعوبة في الفهم الصّرفيّ، وقد تمثلت هذه الصعوبة بضعف توظيفهم المهارات العقليّة بمختلف مستوياتها، وبخاصة المهارات العليا كالتحليل، والتّركيب، والتّقويم في تعلّم وحدة المشتقات؛ وذلك قد يعود إلى ضعف تفعيل الخبرات اللّغويّة السّابقة لدى المتعلّمين.

وقد جاءت هذه الدّراسة لتحاول تحسين الفهم الصّرفيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ باستخدام استراتيجيّة حديثة، وهي استراتيجيّة الجدول الدّاتيّ المطوّر (K.W.L.H.S). وحاولت هذه الدّراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطيّ أداء أفراد الدراسة على اختبار الفهم الصّرفيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ تُعزى إلى استراتيجيّة التّدريس (الجدول الدّاتيّ المطوّر، والاعتياديّة)؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على اختبار الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (الجدول الذاتي المطور، والاعتيادية)؟

أهمية الدراسة

انبثقت أهمية هذه الدراسة من استجابتها لنظريات التعلم الحديثة التي تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية التعلمية بتعزيز التعلم الذاتي لديه، بتقديمها نموذجاً تعليمياً يُمكن لمعلمي اللغة العربية الاستفادة منه في تحسين الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. وأنها عرضت أداة تقييمية يُمكن لمعلمي اللغة العربية الاستفادة منها في تحسين الفهم الصرفي لدى المتعلمين.

وسعت هذه الدراسة إلى الكشف عن أهمية استراتيجية الجدول الذاتي المطور في تحسين الفهم الصرفي؛ حيث تعدّ هذه الاستراتيجية من استراتيجيات النظرية البنائية التي تؤكد على بناء المعرفة لدى المتعلم ذاتياً عن طريق تفاعل الخبرات السابقة مع الخبرات الجديدة. وبناء على ذلك تظهر أهمية هذه الدراسة في بعدين أساسيين، هما:

الأهمية النظرية

وقّرت هذه الدراسة إطاراً نظرياً واضحاً حول أهمية استراتيجية الجدول الذاتي المطور ومراحلها في تحسين الفهم الصرفي؛ حيث عرضت أدباً نظرياً يتعلّق بمفهوم الصرف، وأهميته في اللغة. كما أنّها بيّنت مهاراته المتمثلة بمستويات هرم بلوم المعرفي المبتدئة بالتذكر والمنتهاية بالتقويم.

وأكدت دراسات عدّة فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي المطور في الوقوف على أهم المقاصد التي تعلّمها المتعلمون، والمقاصد التي يريدون تعلّمها، فهي تفتح آفاق الفهم والاستيعاب لديهم.

الأهمية التطبيقية

وفرت هذه الدراسة لمخططي المناهج، ومؤلفي كتب الصف العاشر الأساسي مرجعية عملية في كيفية توظيف استراتيجية الجدول الذاتي المطور لتحسين الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، واختبار الفهم الصرفي للكشف عن مستواهم في الفهم الصرفي، ودليلاً

للمعّلم يساعده على تنفيذ هذه الاستراتيجية، وقد يسهم ذلك في تحقيق تعلّم ذي معنى لدى الطلبة، وإعادة ترتيب أفكارهم، وزيادة تفاعلهم النشط في التعلّم عن طريق الحوار والمناقشة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن:

- أثر استخدام استراتيجية الجدول الدّاتيّ المطوّر (K.W.L.H.S) في تحسين الفهم الصّرفيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ.
- معرفة الاختلاف بين الطّلبة في الفهم الصّرفيّ من خلال بناء اختبار يقيس مستوى الفهم الصّرفيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ، والتّحقق من التّفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس لديهم.

التّعريفات الاصطلاحية والإجرائية

استراتيجية الجدول الدّاتيّ المطوّر

عرّفها الدليمي (2014، 22) بأنّها "استراتيجية تُستخدم لتعليم القراءة، وتهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلّمين، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز؛ لربطها بالمعلومات الجديدة. وتساعد هذه الاستراتيجية على بناء المعنى وتكوينه، وعلى أن يفكر المتعلّم قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها".

وتعرّفها الباحثة إجرائياً: سلسلة منظّمة من الخطوات يتّبعها طلبة الصّف العاشر الأساسيّ لبناء المعنى وتكوينه. وتتمثّل استراتيجية الجدول الدّاتيّ المطوّر بخمس خطوات: الأولى: ما يعرفه المتعلّمون، والثانية: ما يريد المتعلّمون معرفته، والثالثة: ما تمّ تعلّمه، والرّابعة: وصف لكيفية تعلّمهم، والخامسة: تلخيص النّقاط الرّئيسة.

الفهم الصّرفيّ

ويتمثّل بمعرفة المتعلّمين بالميزان الصّرفيّ وطريقة الوزن، والاشتقاق الذي يقوم على تحويل الكلمة من شكل إلى آخر ضمن معايير محدّدة، وتحسين الفهم الصّرفيّ لديهم من خلال وحدة المشتقّات من كتاب القواعد اللّغويّة للصّف العاشر الأساسيّ، وهي: اسم الفاعل، واسم المفعول، والصّفة المشبّهة، وصيغة المبالغة، واسم الآلة، واسم الزّمان، واسم المكان (الخوالدة، 2020).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً: العلامة التي سيحصلها طلبة الصف العاشر الأساسي في اختبار الفهم الصّرفيّ المتمثّل بمستويات بلوم المعرفيّة المبتدئة بالتذكّر والمنتھية بالتركيب.

حدود الدراسة ومحدّداتها

تمثّلت حدود الدراسة بما يأتي:

- **الحدود المكانية:** طُبّقَت الدّراسة في مدرسة اختيرت قصديّاً، وهي روضة ومدارس السّلط الأهليّة المختلطة.
 - **الحدود الزمانية:** طُبّقَت الدّراسة على أفرادها في الفصل الدّراسيّ الأوّل من العام الدّراسيّ (2022-2023).
 - **الحدود البشرية:** طُبّقَت الدّراسة على أفرادها من طلبة الصفّ العاشر الأساسي.
- يتحدّد تعميم نتائج هذه الدّراسة بمدى صدق أدواتها وثباتها.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتضمّن هذا الفصل عرضاً للأدب النظريّ، والدراسات السابقة ذات الصّلة بمتغيّرات الدّراسة. وسيشمل الأدب النظريّ: مفهوم الصّرف، وأهميته، وفروعه، واستراتيجية الجدول الدّاتي المطوّر.

إنّ عمليّة تعليم اللّغة العربيّة لا يقتصر على تلقين الطّلبة معلومات عن اللّغة، وإنّما تهتمّ بتنمية قدرات المتعلّمين العقليّة، والوقوف على اتّجاهاتهم نحو تعلّم اللّغة العربيّة، وإكسابهم مهاراتنا. لذلك اهتمّت الأنظمة التّربويّة في اكتساب المفاهيم اللّغويّة، وربطها بمهارات التّفكير العلميّ، ومن أجل تحقيق ذلك يجب الاستفادة من نظريّات التّعلّم الحديثة، وتطبيقاتها التّربويّة التي اشتقّت منها طرائق التّدريس واستراتيجيّاته، والتي بدورها أعدّت جيلاً منتجاً للمعرفة لا مستهلكاً لها (الحلاق، 2010؛ الهاشمي، 2007).

أولاً- مفهوم الصّرف، وأهميته، وفروعه

يُعرّف ابن منظور (189، 2003) الصّرف لغة " بأنّه ردّ الشّيء على وجهه، وصّرفه يصرفه صرفاً وهو التّقليب. وصّرف الشّيء أعمله على غير وجهه، وكأنّه يصرفه عن وجهه إلى وجه آخر".

وعرّفه القنوجي المشار إليه عند بوزغاّيّة (1978، 152) أنّه: "علم يبحث عن الأغراض الدّاتيّة لمفردات كلمات العرب؛ من حيث صورها وهيئاتها، كالإعلال والإدغام، أي المفردات الموضوعيّة بالوضع النّوعي ومدلولاتها، والهيئات الأصليّة للمفردات والهيئات التّغيريّة، كبيان المعتلات قبل الإعلال وبعده، وكيفية تغييرها عن هيئاتها الأصليّة على الوجه الكلي بالمقاييس الكلية، كصيغ الماضي والمضارع ومعانيهما ومدلولاتهما".

ويوضّح عمر والصّدّيق (2019) المعنى اللّغوي لكلمتي الصّرف والتّصريف وهو التّغيير والتّحويل. وقد اتّفقت معاجم اللّغة العربيّة كمعجم الرّمخشريّ على معنى الصّرف بأنّه التّغيير والتّحويل من حال إلى حال.

وتعرّفه الباحثة بأنّه العلم الذي يخدم الكلمة، ويهتم بحالها وصياغتها لا بإعرابها؛ لتؤدّي معناها بصورة صحيحة بعيدة عن اللّحن والتّبديل.

وتحظى اللغة العربية وعلومها باهتمام كبير من أبنائها ودارسيها، فهي لغة القرآن الكريم، ومحور العملية التعليمية التعلمية، ووسيلة لدراسة المواد الأخرى. وقد برزت مظاهر الاهتمام بها بمعرفة ما يواجه معلمها ومتعلمها في أثناء العملية التعليمية من صعوبات، وإيجاد حلول لها؛ من أجل تحقيق تعليم مثمر لها، فالنحو والصرف من فروع اللغة المهمة التي يجب إتقانها؛ لتحقيق وظائف اللغة ومهاراتها في الحياة، فمن هنا ظهرت أهمية القواعد النحوية والصرفية من كونها وسيلة لضبط أواخر الكلمة، وصحة نطقها وكتابتها (إبراهيم، 1980).

ويرى الأسعد (1993) أن أهمية الصرف تنبع من كونه يصون القلم واللسان عن الخطأ في صياغة المفردات، والنطق بها كما نطقها العرب، ومعرفة قانون اللغة في الكتابة، وذلك عن طريق العلم بقواعده الكلية، وضوابطه الجامعة، واستعمالها والقياس عليها، فهي تؤلف بين أشتات اللغة، وتلم شعنها، وتغني الدارس بعض الغناء عن البحث في المعاجم ونحوها. ويستعان بعلم الصرف عند تحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة لاختلاف المعاني كالتصغير، والنسب، والتكسير، واسمي الفاعل والمفعول وغيرهما.

وتتضح أهمية علم الصرف في حفظ الكلمة من أي تغيير يحدث لها، فلذلك يحتاج إليه كل دارس للغة العربية؛ حتى لا يشيع اللحن والتحريف (الراجحي، 2016).

وتعدّ قواعد الصرف من الفروع المهمة في اللغة العربية؛ فهي تبحث في بناء الكلمة، وصحة نطقها وكتابتها، وأي خطأ في حركة تشكيلية واحدة في الكلمة يُبعدها عن المعنى المراد والمقصود، فالحركات والحروف تشكّلان نظام الكلمة في اللغة العربية؛ لذلك يعدّ الصرف علماً دقيقاً (برغوث، 2012).

ولعلم الصرف هدفان هما: الأول معنوي يولّد صيغاً تغني اللغة العربية، وتعطيها مفردات لا حصر لها كالمشتقات: اسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغة المبالغة، والصيغة المشبهة، واسم الزمان واسم المكان، واسم الآلة وغيرها، وهذا الهدف يجعل المتعلم يعبر عما يريد بإيجاز. وأمّا الهدف الثاني: هدف لفظي، مثل الفعل (قَوَمَ) يثقل لفظه لتحرك الواو بعد الفتح، فتقلب الواو ألفاً ليزول الثقل، فنقول: (قامَ)؛ ففي علم الصرف تتغيّر بعض الحركات والحروف لإزالة الثقل في لفظ الكلمة (قباوة، 1998).

وثمة علاقة بين قواعد النحو والصرف وفروع اللغة العربية الأخرى، من تعبير وقراءة وإملاء، فيقع على عاتق القواعد صحة اللسان، وضبط التعبير، ولا يستطيع المتعلم القراءة والتعبير، وفهم النصوص بصورة صحيحة إلا إذا فهم القواعد النحوية والصرفية. فهناك رابط

قوي بين علم النحو وعلم الصرف، فكلّ منهما يرفد الآخر، ويتّصل به اتّصالًا وثيقًا؛ لأنّ البنية الداخلية للكلمة تؤثر في علاقتها مع الكلمات الأخرى في الجملة (إبراهيم، 1980؛ أبو شريفة، 1989؛ خرما، 1978).

ولقد اهتمّ علماء اللّغة بدراسة النحو قبل الصرف، ويُعزى ذلك إلى صعوبة علم الصرف، فهناك موضوعات متداخلة بين هذين العلمين مثل اللّزوم والتّعدي، فصيغ هذه الأفعال من اهتمامات علم الصرف، بينما أثرها في الاسم الذي يليها من اهتمامات علم النحو. وكذلك المشتقات، تندرج صياغتها تحت علم الصرف بينما يندرج عملها تحت علم النحو (عمر والصدّيق، 2019).

وهناك من العلماء من قدّم دراسة علم الصرف على علم النحو؛ لأهمّيته. ودليل ذلك قول ابن عصفور (2002، 5) "التّصريف أشرف شطريّ العربيّة، فالذي يبيّن شرفه احتياج جميع المشتغلين باللّغة العربيّة من نحويّ ولغويّ إليه، أنّه ميزان العربيّة".

وبناء على ما تقدّم ترى الباحثة أنّ علم الصرف وعلم النحو علمان متلاصقان يصعب تناول واحد منهما دون التّطرق إلى الآخر، فهما يُعينان المتعلّم على قراءة النّص قراءة صحيحة متمثّلة بفهم معناه، والقدرة على التعبير عن فكرته بصورة صحيحة.

وقد وضّح أبو مغلي وعابدين (1976) أنّ الهدف من تدريس قواعد النحو والصّرف تمكين المتعلّم من القراءة والكتابة والتّحدّث بشكل سليم، ومعرفة الخطأ وتجنّبه، وبقواعدها يستطيع التّعرّف إلى أصول الاشتقاق والتّصريف فتزيد من ثروته اللّغويّة، ويستطيع استنباط القواعد النّحويّة والصّرفيّة، وتقديم أمثلة لقضيّة لغويّة معيّنة، والتّدرب على التفكير المنتظم، وقوّة الملاحظة، والمقارنة بين الصّواب والخطأ.

وإنّ من أهمّ مميّزات اللّغة العربيّة هو الاشتقاق، ويُقصد به: إمكانيّة تشكيل كلمة واحدة، أو عدّة كلمات من أصل واحد، ومثال ذلك تشكيل كلمات متعدّدة من كلمة (لعب) من مثل: لاعب، وملعب، ولعبة. فالاسم في العربيّة ينقسم إلى:

- اسم جامد: "وهو الاسم الذي لم يتمّ أخذه من اسم آخر، وهو ما يدلّ على حدث، أو ذات، أو معنى من غير ملاحظة صفة كأسماء الأجناس المحسوسة، من مثل: حمار، وبقرة، وببغاء، أو معنويّة مثل: فُعود، وعلم، ونصر" (الحملوي، 2007، 81).

- اسم مشتق: "وهو اسم يمكن من خلاله أخذ كلمة من أخرى بينهما تشابه في المبنى مع تغيير في المعنى" (الفضيلي، 1988، 49).

ويذكر المبارك (1986) وفرحات (1995) أنّ للاشتاق أهمية في توليد الكلمات؛ إذ يسهم في زيادة النمو اللغوي مما يسمح بوجود ألفاظ جديدة تدلّ على معاني مختلفة، ويزيد في ثراء اللغة، ويعطيها القدرة على التجديد والابتعاد عن الجمود. فهو وسيلة لفهم اللغة، ومعرفة أسرارها، وبيان جمالها.

وترى الباحثة أنّ الاشتقاق أكسب اللغة الثراء والمرونة؛ إذ يعدّ حلقة وصل بين الألفاظ ومعانيها.

استراتيجية الجدول الذاتي

استراتيجية الجدول الذاتي المطوّر إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، أو التفكير في التفكير على أنّه القدرة على معرفة ما يعرف المتعلّم، وما لا يعرفه. فهي القدرة على تخطيط استراتيجية لتحديد المعلومات التي يحتاجها المتعلّم بحيث يكون واعياً بخطوات الاستراتيجية التي يستخدمها في أثناء تفاعله في حلّ المشكلات، مما ينعكس ذلك على تقييم تفكيره كوستا (1991, coasta).

ويوضح Armor (2000) أنّ استراتيجية الجدول الذاتي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتعدّ من الاستراتيجيات الفعّالة في عملية التعليم؛ إذ تمكّن المتعلّمين من استخدامها في تعلّم مادة جديدة من خلال استدعاء معلوماتهم المخزّنة ببنيتهم المعرفيّة؛ لتحسين مهارات التعلّم الذاتي.

ويعرّفها الدليمي (2014، 22) بأنّها: "استراتيجية تُستخدم لتعليم القراءة، وتهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة لدى الطّلبة، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز؛ لربطها بالمعلومات الجديدة. وتساعد هذه الاستراتيجية على بناء المعنى وتكوينه، وعلى أن يفكر الطالب قبل القراءة، وفي أثناءها، وبعدها".

ويرى بريز (Perez, 2008) أنّ استراتيجية الجدول الذاتي تتضمن العصف الذهني، والتصنيف، وإثارة الأسئلة، والقراءة الموجهة؛ إذ يُحدّد فيها المتعلّم ما يعرفه من معلومات حول الموضوع المقروء، ثم يكتب ما يريد معرفته، وفي النهاية يبحث عن إجابات للأسئلة التي قام بوضعها، وكيف يتعلّم المزيد، ويمكن أن يتمّ ذلك بشكل فرديّ أو جماعيّ.

ويعرّفها عطية (2009، 171) بأنّها: "مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطّلبة قبل عملية القراءة، أو في أثناءها، أو بعدها، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطّلبة في عملية القراءة، وتنشيط المعرفة السابقة، واستثمارها في التعلّم الجديد".

وتعرّف الباحثة استراتيجيّة الجدول الذاتيّ المطوّر بأنها سلسلة منظّمة من الخطوات يتّبعها المتعلّمون لبناء المعنى وتكوينه، فالمتعلّم يبني معرفته بنفسه.

تطوّر استراتيجيّة الجدول الذاتيّ المطوّر

يذكر قرني (2013) أنّ الهدف من استراتيجيّة الجدول الذاتيّ هو تنشيط المعرفة السّابقة لدى المتعلّم، والمخزّنة لديه في الذاكرة طويلة المدى ممّا يؤدي إلى تعميق الفهم، وإجراء عمليّات عقلية عليا. فهي عمليّة بنائيّة يتوصّل الطالب إلى المعرفة بنفسه بطرحه مجموعة من التّساؤلات، والإجابة عنها مما يسهم في تعميق الفهم، ومتابعة عمليّة التّعلّم.

ويبيّن عزّام (2012) و شحاتة (2002) أنّ استراتيجيّة الجدول الذاتيّ K.W.L من استراتيجيّات ما وراء المعرفة، وترجع في أصلها إلى جرهام ديتريش Graham Dettrich عام (1980) حيث استمدّ هذه الاستراتيجيّة من أفكار بياجيه عام (1964) وسماها استراتيجيّة تكوين المعرفة، وجعلها ماسون Mason عام (1982) جزءاً من نموذج حلّ المشكلات.

وقامت دونا أوغل (Ogel,1986) في الكلية الوطنيّة للتّعليم في إيفانيستون في الولايات المتّحدة الأمريكيّة ضمن برنامج التّخرّج للقراءة وفنون اللّغة بتطوير استراتيجيّة الجدول الذاتيّ، ووضعها في صورتها النّهائيّة التي هي عليها الآن. ويندرج ضمن هذا النّمودج تطوير القراءة النّشطة للنّصوص المُفسّرة بصفّتها استراتيجيّة فاعلة للقراءة، وتعمل على تنمية مهاراتها، وتهدف إلى تنشيط معارف المتعلّمين السّابقة، وجعلها محور ارتكاز؛ لربطها بالمعلومات الجديدة الموجودة في النّص المقروء.

وقد قام بعض الباحثين بتطويرها من خلال إضافة بعض الخطوات إليها، ومنهم:

أضافت دراسة شو (Shaw et al,1997) حقلاً رابعاً وهو D، الذي يعني ماذا فعلت؟ (What I Did?) فيسرد المتعلّم الخطوات التي قام بها مفكّراً بوعي في العمليّات التي تُعتمد للتوصّل إلى الإجابات، ومن هنا أصبحت الاستراتيجيّة K.W.L.D.

وأضافت دراسة ماير (Meyer,1998) حقلاً رابعاً وهو C، وفيه يقدّم المتعلّم تعليقه على ما تعلّمه (Comment) حيث يكتب المتعلّم تعليقه بعد مرحلة الموازنة بين ما تعلّمه، وما كان يريد أن يتعلّمه، والموازنة بين ما تعلّمه، وما كان يعرفه؛ لمعرفة مستوى النّجاح الذي حقّقه، وتعديل المعلومات الخاطئة لديه قبل التّعلّم، وبذلك أصبحت الاستراتيجيّة K.W.L.C.

وأضاف شميدت (Schmidt,1999) في دراسته الحقل الرابع وهو Q، ويعني به الأسئلة الجديدة (New Questions) وفي هذا الحقل يضع المتعلم أسئلة تساعد على فهم الموضوع، وبذلك أصبحت الاستراتيجية K.W.L.Q.

وأضافت دراسة فاروق (2004) حقلاً رابعاً وهو S، ويعني التلخيص (Summarizing) ويكتب المتعلم في هذا الحقل تلخيصاً للموضوع، وبذلك أصبحت الاستراتيجية K.W.L.S.

أمّا دراسة السيد وصالح (2008) فأضافت حقلاً رابعاً وهو A، ويقصد به التطبيق (Application) وفي هذا الحقل يكتب المتعلم أهمّ التطبيقات التي تعلّمها في المجالات الأخرى، فتصبح الاستراتيجية K.W.L.A.

وأضافت دراسة جاه الرسول (2015) حقلاً رابعاً وهو N، ويقصد به (New) وفي هذا الحقل يكتب المتعلم الجديد الذي تعلّمه، وكان خارجاً عن نطاق الحقل الثاني W؛ ليميّز المتعلم بين المعلومات التي حصل عليها من خلال إجابته عن الأسئلة التي وضعها، والمعلومات الجديدة التي تعلّمها، ولم يخطّط لمعرفتها، فتصبح الاستراتيجية K.W.L.N.

وأضافت دراسة سيد (2009) حقلاً رابعاً وهو H، ويعني كيف (HOW)، وفي هذا الحقل يكتب المتعلم كيف تعلّم المعلومات السابقة؟ وكيف يستفيد منها، ويتعلّم المزيد؟ فتصبح الاستراتيجية K.W.L.H.

واختارت الباحثة في هذه الدراسة استراتيجية K.W.L.H.S؛ لأنها ترى أنّ الحقل الرابع H، وهو كيف يمكن أن أتعلّم المزيد؟ يسهم في توجيه المتعلمين إلى المصادر الفضلى التي تزيد من معرفتهم وتطوّرهم، وتركيز التعلّم واستمراره. أمّا الحقل الخامس S، وفيه يكتب المتعلم ملخصاً للموضوع. فهذا الحقل يساعد المتعلم على كتابة ملخص لما تعلّمه؛ حيث يقوم بجمع المعلومات وتنظيمها، مما يجعله مُحكِّمًا في عملية التعلّم، وأكثر وعياً بها محدّداً مدى تحقّق الأهداف المنشودة، وضمان بناء المعرفة بشكل متكامل في ذهنه.

مراحل استراتيجية الجدول الذاتي المطوّر

تتكون استراتيجية الجدول الذاتي المطوّر من خمس مراحل تدريجية كما ذكرها كلّ من (بهلول، 2004؛ دايرسون، 2004؛ عثمان، 2015):

المرحلة الأولى K (What I know about the subject?)

تُعَدُّ هذه المرحلة مرحلة استطلاعية، وأسلوبًا فنيًا؛ حيث تساعد المتعلمين على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع من بيانات ومعلومات سابقة، والمعلم بدوره يوجّه المتعلمين للمشاركة في استرجاع معارفهم السابقة، وهذا الأمر ينعكس على مساعدة المتعلمين بعضهم ببعض في تذكّر المعلومات السابقة ذات العلاقة بالدّرس، فيدوّن المتعلمون ما يعرفونه في الحقل الأول (K) (ما الذي أعرفه عن الدّرس؟)

المرحلة الثانية W (What I want to find out?)

وفي هذه المرحلة يساعد المعلم المتعلمين على تحديد وتقرير ما يرغبون في معرفته، وتعلّمه عن الدّرس، بطرح أسئلة تنثير أفكارهم وتستمطرها، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه، ويرغبون في استكشافه. فتصنيف المعلومات في الحقول يساعد المتعلمين في عملية التّأليف.

المرحلة الثالثة L (What I learned?)

وهذه المرحلة تُعين المتعلمين على البحث عن المعلومات الجديدة؛ للإجابة عن الأسئلة التي تمّ تدوينها في حقل المرحلة الثانية. فيحدّدون إجاباتهم عن الأسئلة التي كتبوها، ممّا يساعدهم على تحديد ما تعلّموه بالفعل من معارف جديدة.

المرحلة الرابعة H (How can me learn more?)

يناقش المتعلمون في هذه المرحلة ما تعلّموه، فيقومون بمراجعة الأسئلة التي طرحوها في المرحلتين الثانية والثالثة؛ لتحديد موقفهم تجاه هذه الأسئلة. فإن كان هناك أسئلة لم تتمّ الإجابة عنها يقوم المعلم بتوجيه المتعلمين كيف يحصلون على معلومات عنها، فيرشدهم إلى بعض المراجع التي قد تجيب عن تساؤلاتهم التي لم يجدوا لها إجابات.

وتهدف هذه الخطوة إلى مساعدة المتعلمين في الحصول على مزيد من التعلّم والاكتشاف والبحث عن مصادر أخرى؛ لتنمية معلوماتهم، وتعميق خبراتهم في الدّرس؛ ليدرك المتعلمون أنّ التعلّم عملية مستمرة لا يقف عند نقطة معيّنة.

المرحلة الخامسة S (Summarizing)

ويكتب المتعلم في هذه المرحلة ملخصًا للموضوع، والمعارف التي تعلّمها (السيد وصالح، 2008).

أهمية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي المطور في التدريس

تعدّ استراتيجية الجدول الذاتي المطور من الاستراتيجيات الناجحة في التعليم ومراقبة أداء المتعلمين، وتنظيم تفكيرهم، وتعزيز مهاراتهم العقلية العليا، والاستفادة من خبراتهم السابقة؛ إذ تجعله يدرك ما يقوم به من مهام كنفذ المعلومات التي قاموا بتصنيفها، وبناءها، وتطبيقها (بهلول، 2004؛ عثمان، 2019).

فقد أظهرت العديد من الدراسات ميزات استخدام هذه الاستراتيجية التي تعود على المتعلم بفائدة كبيرة؛ إذ إنّها تعزّز فكرة التعلّم التي تجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية التعلمية بدلاً من المعلم، ومراقباً لعملية تعلّمه، ومدرّكاً لما يقوم به من مهام.

ومن الدراسات التي أظهرت هذه الميزات دراسة السلّيتي (2020) التي أكدت على الأثر الإيجابي لهذه الاستراتيجية على المتعلمين في فهم المقروء. وأثبتت دراسة وحشة (2011) تفوق المتعلمين في مهارة التلخيص الكتابي، وتحسينها لديهم باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي، ويرجع هذا إلى احتواء الاستراتيجية على أسس ترتبط بالتعلّم النشط، وتركز على تعزيز ثقة المتعلم بنفسه.

ويذكر سالم (2007) أهمية استراتيجية الجدول الذاتي في تعلّم المعرفة التّقريرية بأنواعها، مثل: المعنى البنائي، وتنظيم المعلومات وتخزينها، إضافة إلى تنشيط المعارف السابقة، وزيادة مهارة التّساؤل الذاتي، وتنظيم التفكير وعملياته، خاصة أنّ الإجابة عن أسئلة الاستراتيجية يتطلّب عرض الفكرة، وإضافة معلومات مما يولّد فرصاً للإبداع والابتكار.

دور المعلم في أثناء تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي المطور K.W.L.H.S

يؤدّي المعلم دوراً مهماً في تنفيذ استراتيجية الجدول الذاتي المطور، فنجاحها يعتمد على الدور الذي يقوم به المعلم خلال تنفيذه للاستراتيجية؛ إذ تتيح له فرصة لبدء العام الدراسي بأهداف واضحة محدّدة مسبقاً، فينطلق من معارف المتعلمين السابقة إلى التعلّم الجديد، وينظّم معارفهم باستخدام مخطّط الاستراتيجية، ويقوم المعلم أيضاً باستثارة فضولهم العلمي بمناقشتهم، واستدراج أفكارهم، وتشجيعهم على طرح أفكار جديدة، وتقويم أدائهم، ورصد مدى تحقيقهم للتعلّم المنشود (البهلول، 2004؛ الجليدي، 2009).

دور المتعلمين في أثناء تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي المطور K.W.L.H.S

يذكر الزهراني (2011) الدور الذي يؤديه المتعلم أثناء تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي المطور، فبعد قراءته للأفكار المطروحة في الدرس يحدد معرفته السابقة، ويصنف الأفكار الواردة في الدرس إلى محاور أساسية وفرعية؛ لتحديد الأسئلة التي يريد معرفة إجاباتها، فبذلك يمارس التفكير المستقل في الأفكار التي يدور حولها الدرس، والتفكير التعاوني مع أفراد المجموعات، ويعمل على تصويب ما رسخ في بنائه المعرفي من معلومات ومعارف خاطئة، ويحدد ما تعلمه بالفعل، ويستمر في البناء المعرفي بتوليد أسئلة جديدة.

الدراسات السابقة ذات الصلة

اطّلت الباحثة على عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الفهم الصّرفي، ومشكلاته، والصّعوبات التي تواجه المتعلمين فيه، ومهاراته، وطرائق تدريسه، والدراسات المرتبطة باستراتيجية الجدول الذاتي المطور. وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات التي قُسمت إلى محورين، هما: الدراسات ذات الصلة بالفهم الصّرفي، والدراسات ذات الصلة باستراتيجية الجدول الذاتي المطور، مرتبة في كلّ محور من الأقدم إلى الأحدث.

المحور الأول: الدراسات ذات الصلة بالفهم الصّرفي

هدفت دراسة الخطيب (2005) إلى التعرّف إلى مدى احتفاظ طلبة الصف الثامن في الأردنّ بالمفاهيم النّحوية والصّرفية المقرّرة للصّفين الخامس، والسادس، وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (467) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً، وأظهرت النتائج ضعف احتفاظ الطلبة بالمفاهيم النّحوية والصّرفية، وكان (63,6%) من المفاهيم دون الحد الأدنى لمعيار الاحتفاظ المقبول الذي حدّده المحكمون بـ (70%) وهناك فرق دالّ بين احتفاظ الطالبات والطلاب لتلك المفاهيم لصالح الطالبات.

وقام فرفورة (2008) بدراسة كشفت عن فاعلية استراتيجية توليفية تعليمية قائمة على التعليم النّشط في تحصيل النّقد الأدبي، وتنمية المفاهيم الصّرفية لدى مرحلة الثانوية في الأردنّ، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (130) طالباً وطالبة مورّعين على أربع شعب، ووزّعت الشعب عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكوّنت من (64) طالباً وطالبة درّست بالاستراتيجية، ومجموعة ضابطة تكوّنت من (66) طالباً وطالبة درّست باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولتحقيق

هدف الدراسة أعدّ الباحث اختباراً للقواعد الصرفيّة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقاً للاستراتيجية، وكذلك أظهرت عدم وجود أثر للجنس.

أمّا دراسة برغوث (2012) هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام دورة التعلّم في اكتساب المفاهيم الصرفيّة واستبقائها لدى طالبات قسم اللّغة العربيّة في كليّة التربية للبنات، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (60) طالبة، وزّعت إلى مجموعتين: تجريبية مكوّنة من (30) طالبة تدرس عدداً من المفاهيم الصرفيّة وفقاً لدورة التعلّم، ومجموعة ضابطة مكوّنة أيضاً من (30) طالبة تدرس المفاهيم نفسها وفقاً للطريقة الاعتياديّة، وأعدّ الباحث اختباراً لتحصيل المفاهيم الصرفيّة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة العبدالله (2014) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية تعليميّة قائمة على النظريّة البنويّة في تنمية المفاهيم الصرفيّة والنحويّة وأثرها على الأداء اللّغويّ لدى طلاب المرحلة الثّانويّة في سوريا، وقُسمت عيّنة الدراسة إلى مجموعة تجريبية تدرس المفاهيم النحويّة والبنويّة الصرفيّة وفقاً للاستراتيجية، ومجموعة ضابطة تدرس المفاهيم نفسها وفقاً للطريقة الاعتياديّة، وأظهرت نتائج الدراسة تقدّماً لدى طلاب العينة التجريبية.

وهدف دراسة عبد القادر (2015) إلى الكشف عن فاعليّة استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيميّة في اكتساب القواعد الصرفيّة ومهارات التفكير الناقد لدى طُلاب الصّف الثّاني الثّانوي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (44) طالباً قُسموا بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث اختباراً في القواعد الصرفيّة، وكشفت نتائج الدراسة تقدّماً لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وكشفت دراسة عباس (2018) عن أثر فاعليّة استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الطرائف في تنمية المفاهيم الصرفيّة، وطبقت هذه الدراسة على مجموعتين من طلاب الصّف الأول الثّانوي إحداها ضابطة، والأخرى تجريبية، واستخدمت اختبار المفاهيم الصرفيّة، وتوصّلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيّ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست الصّرف بالاستراتيجية المقترحة في ضوء مدخل الطرائف في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار المفاهيم الصرفيّة لصالح التّطبيق البعدي.

وهدف دراسة الخوالدة (2020) إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج بايبي الخماسي في تحصيل المفاهيم الصرفيّة لدى طلاب الصّف العاشر الأساسيّ في المفرق، وتكوّنت عيّنة الدراسة من مجموعة تجريبية بلغ عددها (27) طالباً، وأخرى ضابطة بلغ عددها (30) طالباً، ولتحقيق

هدف الدراسة تمّ إعداد قائمة بمهارات صرفيّة مستوحاة من هرم بلوم المعرفيّ، واختبار تحصيل المفاهيم الصرفيّة الذي تمّ بُني وفقاً لهذه المهارات، وبعد تطبيق الدراسة أظهرت النتائج تحسّناً في تحصيل المفاهيم الصرفيّة لدى طلاب المجموعة التجريبيّة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت استراتيجيّة الجدول الذاتيّ المطوّر

أجرى الحارثي (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعليّة استخدام نموذج K.W.L.H لمراقبة النمو المعرفيّ ومدى تأثيره في تنمية الاتجاه المهني لدى طّالاب السّنة التحضيريّة، وتكوّنت العينة من (300) طالب موزّعين على مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة، وطبّق الباحث على عيّنة الدّراسة مقياس النّضج المهني قبل وبعد التّجربة باستخدام نموذج K.W.L.H في مفاهيم التّربية وعلم النّفس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات المجموعتين التّجريبيّة والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وأعدّ بخيت ومحمد (2016) دراسة كشفت عن فاعليّة استخدام برنامج تدريبيّ قائم على استراتيجيّة K.W.L.H في تنمية مهارات التّدريس والمسؤوليّة الاجتماعيّة لطلبة الدّبلوم، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (60) طالباً وطالبة في الدّبلوم مقسّمة إلى (30) طالباً وطالبة في العيّنة التّجريبيّة، و(30) طالباً وطالبة في العيّنة الضّابطة التي تمّ تدريسها من خلال البرنامج القائم على استراتيجيّة K.W.L.H، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح طلبة العيّنة التّجريبيّة.

هدفت دراسة جابر وإبراهيم وحسن (2016) إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على استراتيجيّة K.W.L.H في تنمية مهارات مراقبة الفهم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في إحدى المدارس الحكوميّة في مصر، وتكوّنت عيّنة البحث من (30) طالباً من طّالاب الصف الخامس الابتدائيّ، وتمثّلت أدوات الدراسة في استخدام اختبار مراقبة الفهم، وبيّنت النتائج وجود فرق لاختبار مراقبة الفهم على المجموعة التجريبيّة، ويرجع ذلك إلى تعرض المجموعة التّجريبيّة إلى استراتيجيّة الجدول الذاتيّ المطوّر، والتي تعتمد بشكل مباشر على التّحليل، وربط الخبرات الحاليّة بالسّابقة مما يحقق للتلاميذ عمق التّفكير، ومراقبة ما قاموا بتعلّمه وفهمه.

وهدف دراسة الشبيبيّة (2017) إلى التحقق من فاعليّة استراتيجيّة الجدول الذاتيّ المطوّر K.W.L.H في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طالبات الصّف السّابع الأساسيّ، وتحقيقاً لذلك تمّ إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائيّ المناسبة لطالبات الصّف السّابع الأساسيّ، واختبار في الفهم القرائيّ، ودليل للاستراتيجيّة المقترحة. وقسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبيّة ضمت (30) طالبة، ومجموعة ضابطة ضمت (30) طالبة، ثم طبّق اختبار الفهم القرائيّ بعد انتهاء

التَّجربة على المجموعتين، وقد دلَّت نتائج الدِّراسة على وجود فرق دالّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التَّطبيق البعدي في اختبار الفهم القرائيّ لصالح المجموعة التجريبيَّة.

وكشفت دراسة عثمان (2019) عن أثر فاعليَّة استراتيجيَّة K.W.L.H في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الدِّبلوم العام في كلية التربية في جامعة المنيا، وقامت بتطبيق هذه الاستراتيجية على عيِّنة تكوَّنت من (45) طالبًا وطالبة من طلاب الدِّبلوم العام، وتمَّ قياس التفكير الناقد من خلال اختبار، وأسفرت النَّتائج عن وجود فروق دالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات التَّطبيق القبلي، والتَّطبيق البعدي في مهارات التفكير الناقد لصالح التَّطبيق البعدي، وبحجم تأثير مرتفع لاستخدام استراتيجيَّة K.W.L.H في تنمية مهارات التفكير الناقد.

التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة

اطَّلعت الباحثة على مجموعة من الدِّراسات السَّابقة، ووقفت على أفرادها، وأدبها النَّظري، فتبيَّن أنَّ هناك اختلافًا وتفاوتًا بين الدِّراسات التي تناولت استراتيجيَّة الجدول الدَّائِي المَطوَّر K.W.L.H في الغاية منها، وأدواتها، ومنهجها، وعيَّياتها. واختلفت الدِّراسة الحاليَّة مع بعض الدِّراسات السَّابقة ذات الصِّلة، واتفقت مع بعضها.

فقد اتَّفقت الدِّراسة الحاليَّة مع دراسة كلٍّ من (الحارثي، 2013؛ جابر وإبراهيم حسن، 2016؛ نجيب ومحمَّد، 2016؛ الشبيبيَّة، 2017؛ عثمان، 2019) في التقائها مع المتغيَّر المستقل وهو استراتيجيَّة الجدول الدَّائِي المَطوَّر K.W.L.H.

واتَّفقت أيضًا مع دراسة كلٍّ من (الخطيب، 2005؛ فرفورة، 2008؛ برغوث، 2012؛ العبدالله، 2014؛ عبد القادر، 2015؛ عبَّاس، 2018؛ الخوالدة، 2020) في التقائها مع المتغيَّر التابع وهو الصَّرْف.

وبحثت الدِّراسة الحاليَّة في أثر استخدام استراتيجيَّة الجدول الدَّائِي المَطوَّر في تحسين الفهم الصَّرفي لدى طلبة الصَّف العاشر الأساسي في الأردنّ، أمَّا الدِّراسات السَّابقة فقد بحثت في أثر استخدام استراتيجيَّة الجدول الدَّائِي المَطوَّر في متغيَّرات مختلفة.

فدراسة جابر وإبراهيم حسن (2016) درست أثر برنامج قائم على استراتيجيَّة K.W.L.H في تنمية مهارات مراقبة الفهم، ودراسة عثمان (2019) كشفت عن أثر فاعليَّة استراتيجيَّة

K.W.L.H في تنمية مهارات التفكير الناقد، ودراسة الشبيبيّة (2017) سعت إلى التّحقّق من فاعلية استراتيجية الجدول الدّاتيّ المطوّر K.W.L.H في تنمية مهارات الفهم القرائيّ.

وتبيّن من النّظر إلى الدّراسات السّابقة، أنّ هناك صعوبات تواجه المتعلّمين في الفهم الصّرفيّ، وتوصلت إلى ضرورة الاهتمام بدروس الصّرف، وتنمية مهارات المتعلّمين فيه باستخدام وسائل واستراتيجيّات حديثة في تدريسه؛ لزيادة دافعيّة التّعلّم عندهم، والحدّ من الصّعوبات التي تواجههم، ومن هذه الاستراتيجيّات استراتيجية الجدول الدّاتيّ المطوّر .K.W.L.H.S

واتّفقت الدّراسات السّابقة على أهمّيّة استراتيجيّات ما وراء المعرفة على وجه العموم، واستراتيجية الجدول الدّاتيّ المطوّر بشكل خاص في تحسين التّحصيل الدّراسي لدى المتعلّمين، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، واكتساب أكبر قدر من المعارف، والاستفادة منها وتوظيفها في حياتهم اليوميّة.

وقد تبيّن للباحثة أنّ الدّراسات استخدمت استراتيجية الجدول الدّاتيّ المطوّر في تحسين المهارات اللّغوية، ولكنها لم توظّف في اكتشاف أثرها في تحسين الفهم الصّرفيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ؛ لذلك خلصت إلى ضرورة توظيف استراتيجية الجدول الدّاتيّ المطوّر K.W.L.H.S في تحسين الفهم الصّرفيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ.

واستفادت هذه الدّراسة من الدّراسات السّابقة في الاهتمام إلى مصادر ومراجع متنوّعة، للإفادة منها في إجراء الدّراسة الحاليّة، والوقوف على الإطار النّظري.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمّن هذا الفصل وصفًا لمنهجية الدراسة، وأفرادها، وطريقة اختيارهم، وأداتها، وكيفية إعدادها، والتأكد من صدقها، وثباتها، ومتغيرات الدراسة، وتصميمها، ويشتمل على إجراءات تطبيق الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت لتحليل نتائج هذه الدراسة.

منهجية الدراسة

اتّبعَت الباحثة المنهج التجريبيّ ذا التصميم شبه التجريبيّ، وحدّدت عشوائيًا شعب أفراد الدراسة التجريبية والضابطة من طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ في مدارس السّلط الأهليّة المختلطة.

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من (112) طالبًا وطالبة من طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ في روضة ومدارس السّلط الأهليّة التابعة إلى مديرية السّلط في الأردنّ في الفصل الدراسي الأوّل من العام الدراسي (2022/2023).

وقد اختيرت المدرسة بطريقة قصديّة، وذلك للأسباب الآتية: تعاون الإدارة مع الباحثة وتسهيل مهمّتها، وتوفير الأدوات والإمكانات اللازمة لتطبيق الدراسة، ووجود عدد من الشعب للصرّف العاشر الأساسيّ (ذكورًا وإناثًا) في المدرسة.

وتّم استخدام التعيين العشوائي لاختيار شعب الدراسة التجريبية والضابطة من مدرسة الذّكور ومدرسة الإناث؛ لتدرس المجموعة التجريبية باستراتيجية الجدول الذاتي المطوّر، وتدرس الضابطة بالاستراتيجية الاعتياديّة، وتكوّنَت المجموعة التجريبية من شعبتين إحداها للذكور ويرمز لها بالرمز (أ) وعددها (27) طالبًا، وأخرى للإناث ويرمز لها بالرمز (د)، وعددها (28) طالبة، ومجموعة ضابطة مكوّنة من شعبتين إحداها للذكور ويرمز لها بالرمز (ب) وعددها (27) طالبًا، والأخرى للإناث، ويرمز لها بالرمز (ج) وعددها (30) طالبة.

الجدول (1)

توزيع أفراد الدراسة ونوع المجموعة

المجموعة	الذكور	الشعبة	الإناث	الشعبة	المجموع
التجريبية	27	أ	28	د	55
الضابطة	27	ب	30	ج	57
العدد الكلي	54		58		112

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن سؤالها؛ أعدت الباحثة اختباراً في الفهم الصّرفيّ وكان موضوعياً، اختياراً من متعدد، وبلغ عدد الأسئلة (25) سؤالاً، حيثُ خُصص لكلّ فقرة درجتان (2) لتكون الدرجة الكلية للاختبار (50) علامة، وقد طبّق الاختبار للقياسين القبلي والبعدي على المجموعتين الضابطة والتّجريبية.

ووضع للاختبار تعليمات منها: تحديد الاسم والشّعبة، ودرجة الاختبار.

ويهدف هذا الاختبار إلى قياس أداء أفراد الدراسة في الفهم الصّرفيّ. وبُني الاختبار وفق الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على أهداف تدريس الفهم الصّرفيّ للصّف العاشر الأساسيّ، وذلك بالرجوع إلى منهاج اللّغة العربيّة.
- الاطلاع على الأدب التربويّ والدراسات السّابقة ذات العلاقة بالمفاهيم الصّرفيّة، وكيفية قياسها.
- تصميم الاختبار وفق مؤشّرات سلوكيّة دالّة على مهارات الفهم الصّرفيّ.
- إعداد جدول المواصفات والمقاييس بتحديد الوزن النسبي لكلّ مهارة من مهارات الفهم الصّرفيّ، وعدد أسئلتها، وعلامتها، الموضّح في (الملحق، 1)

صدق أداة الدراسة

تمّ التّحقّق من صدق المحتوى لأداة الدراسة بعرضها على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التّدريس في تخصص مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، ومن معلمي اللّغة العربيّة للصّف العاشر الأساسيّ والمشرفين التربويين المتخصّصين في الإشراف على تدريس اللّغة العربيّة والموضّحة في (الملحق، 3)؛ لإبداء آرائهم، وملاحظاتهم حول

أسئلة الاختبار، ومدى وضوحها، ومناسبتها لطلبة الصف العاشر الأساسي، وفي ضوء ملحوظات المحكمين وآرائهم أجري التعديل الآتي:

* توزيع درجات الاختبار على الأسئلة.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات اختبار الفهم الصَّرْفِيّ طبَّقته الباحثة على عيّنة من خارج أفراد الدراسة (عيّنة استطلاعية) مكونة من (58) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدرسة أديب وهبة الثانوية/ للذكور، وهالة بنت خويلد الثانوية/ للإناث؛ لضبط بعض الأمور المتعلقة بهذا الاختبار، ومنها:

- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار.

- التحقق من مناسبة الموضوع لمستوى الطلبة.

- تحديد زمن الاختبار؛ إذ حُسِبَ بالآلية الآتية:

$$\text{متوسط الزمن} =$$

مجموع الزمن لأول خمسة من الطلبة الذين أنهوا الاختبار + مجموع الزمن لآخر خمسة من الطلبة الذين أنهوا الاختبار / عدد الطلبة.

$$\text{زمن الاختبار} =$$

$$176 + 10/220 = 39,6 \approx 40 \text{ دقيقة.}$$

- التوصل إلى ثبات الاختبار بحساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي " ألفا كرونباخ" بمقدار (88,4).

تطبيق الاختبار وتصحيحه

أجرت الباحثة الاختبار بنفسها، وراقبت سيره. وأما بما يتعلق بتصحيح الاختبار، ونتائجه، فقد ورّعت درجات الاختبار على الأسئلة؛ حيث وضعت لكلّ فقرة درجتين، لتصبح علامة الاختبار (50) درجة، وقامت بتصحيحه يدويًا.

إعداد دليل المعلم الخاص بتنفيذ استراتيجية الجدول الذاتي المطور

قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم حول محورين هما: المحور النظري، والمحور التطبيقي.

المحور الأول: النظري

وتضمن هذا المحور تعريف المعلم باستراتيجية الجدول الذاتي المطور وتوضيحها، وكيفية تطبيقها على وحدة المشتقات؛ لتحسين الفهم الصرفي لدى المتعلمين، وتم توضيح دور كل من: المعلم والمتعلم في أثناء عملية تطبيقها، وتوضيح مهارات الفهم الصرفي، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وتقديم نموذج تطبيقي لاستراتيجية الجدول الذاتي المطور، ووضعت خطة زمنية للتطبيق، وذكر مصادر التعلم.

المحور الثاني: التطبيقي

يتضمن نماذج من تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي المطور على وحدة المشتقات، و(الملحق، 6) يوضح تفاصيل دليل المعلم.

صدق دليل المعلم

عرضت الباحثة دليل المعلم على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة، والاختصاص في اللغة العربية، ومناهجها، وأساليب تدريسها، وعلى مشرفين تربويين مختصين في مبحث اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية الموضحة في (الملحق، 6)، لتقديم آرائهم، وملاحظاتهم بالتعديل، أو الإضافة، وفي ضوء ملحوظات المحكمين، وآرائهم أجريت التعديلات الآتية:

- إضافة دور المعلم في التخطيط للاستراتيجية، وفي التقويم.

- الإشارة إلى الوسائل التعليمية، وإلى أدوات التقويم ضمن الإرشادات المذكورة للتدريس وفق استراتيجية الجدول الذاتي المطور.

- إضافة نتائج وجدانية إلى النتائج الخاصة في كل موضوع من مواضيع المشتقات.

- إضافة أنشطة وأدوات تقويمية إلى كل موضوع من مواضيع المشتقات.

زمن تطبيق الدراسة

وهي المدة الزمنية المستغرقة لتنفيذ استراتيجية الجدول الذاتي المطور على وحدة المشتقات (اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، وصيغة المبالغة، واسم الزمان، واسم المكان، واسم الآلة) من كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي؛ لتحسين الفهم الصرفي.

وقد بدأت التجربة في 25/9/2022 - 25/10/2022 بواقع (6) حصص لدرس اسم الفاعل واسم المفعول، و(4) حصص لصيغة المبالغة والصفة المشبهة، و(4) حصص لاسم الزمان واسم المكان، و(2) لاسم الآلة.

إجراءات الدراسة

تمت هذه الدراسة تبعاً للإجراءات الآتية:

- مراجعة الدراسات السابقة والأدب التربوي المرتبط بهذه الدراسة.
- إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وتمثلت الأداة باختبار قبليّ وبعديّ؛ لقياس الفهم الصّرفي لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسي.
- إعداد دليل معلّم يوضح خطوات التدريس باستراتيجية الجدول الذاتيّ المطوّر بشكل مفصّل، والتّحقق من صدقه.
- الحصول على الموافقات الرّسميّة من الجامعة الأردنيّة؛ لتسهيل المهمّة، ومخاطبة إدارة روضة ومدارس السّلط الأهليّة.
- اختيار روضة ومدارس السّلط الأهليّة بطريقة قصديّة، واختيار شعب أفراد الدراسة التّجريبية والضّابطة عشوائياً.
- تطبيق أداة الدراسة قبليّاً على المجموعتين الضّابطة والتّجريبية بتاريخ 25/10/2022
- تطبيق أداة الدراسة بعديّاً على المجموعتين الضّابطة والتّجريبية بتاريخ 4/11/2022 - تصحيح الاختبار، وإجراء التّحليلات الإحصائيّة المناسبة.
- استخراج النّائج، وتحليلها إحصائيّاً باستخدام حزمة التّحليل الإحصائيّ (SPSS) وتفسيرها.
- تقديم التّوصيات والمقترحات بناء على نتائج الدراسة.

متغيّرات الدراسة

- 1- المتغيّر المستقل: استراتيجية التّدرّس، ولها فئتان:
 - الجدول الذاتيّ.
 - الاعتيادية.
- 2- المتغيّر التّابع: الفهم الصّرفيّ لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسي.
- 3- المتغيّر التّصنيفيّ: الجنس، وله فئتان:
 - ذكور.
 - إناث.

تصميم الدراسة

اختارت الباحثة شعب أفراد الدراسة عشوائياً، ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة على النحو الآتي:

EG.F: $O_1 \times O_1$

EG.M: $O_1 \times O_1$

CG.F: $O_1 - O_1$

CG. M.: $O_1 - O_1$

EG.F : المجموعة التجريبية (إناث).

EG.M: المجموعة التجريبية (ذكور).

CG.F : المجموعة الضابطة (إناث).

CG.M: المجموعة الضابطة (ذكور).

X: المعالجة التجريبية (استراتيجية الجدول الذاتي المطور).

-: الاستراتيجية الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم.

O₁ : اختبار الفهم الصرفي الذي طُبّق قبل التجربة وبعدها.

المعالجات الإحصائية

سعت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي المطور في تحسين الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، ولتحقيق ذلك تمّ جمع البيانات والمعلومات حول متغيرات الدراسة، والاستعانة بالأساليب الإحصائية؛ لحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المشترك لاستجابات الطلبة في اختبار الفهم الصرفي؛ للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق التدريس باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي المطور قبله وبعده.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيّة الجدول الذاتي المطوّر في تحسين الفهم الصّرفيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ.

نتائج السّؤال الأوّل

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسّطيّ أداء أفراد الدّراسة في اختبار الفهم الصّرفيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ تُعزى إلى استخدام استراتيجيّة التّدريس (الجدول الذاتي المطوّر، والاعتياديّة)؟

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على اختبار الفهم الصّرفيّ البعدي، وعلاماتهم القبليّة بشكل مفصّل لكلّ مجال من مجالات هرم بلوم المعرفيّ.

علماً أنّ الحدود العليا لكل مستوى من مستويات بلوم المعرفيّ كالآتي:

مستوى التّنكّر (10ع) ومستوى الفهم (10ع) ومستوى التّطبيق (10ع) ومستوى التّحليل (10ع) ومستوى التّركيب (6ع) ومستوى التّقويم (4ع) والجدول (2) يبيّن ذلك.

الجدول (2)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على اختبار مجالات الفهم الصّرفيّ، البعدي، وعلاماتهم القبليّة.

المجموع			الضابطة			التجريبية			الاختبار	مستويات بلوم
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
0.84	1.33	112	0.84	1.31	57	0.84	1.34	55	القبلي	التّنكّر
0.98	4.12	112	0.96	3.92	57	0.96	4.32	55	البعدي	
0.90	1.23	112	0.93	1.26	57	0.86	1.2	55	القبلي	الفهم
0.91	4.09	112	0.94	3.85	57	0.84	4.32	55	البعدي	
1.23	1.12	112	1.22	1.15	57	1.25	1.09	55	القبلي	التّطبيق
1.23	3.94	112	1.33	3.55	57	0.98	4.34	55	البعدي	
0.62	0.95	112	0.62	0.96	57	0.62	0.94	55	القبلي	التّحليل

المجموع			الضابطة			التجريبية			الاختبار	مستويات بلوم
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
1.01	4.15	112	1.06	3.94	57	0.91	4.36	55	البعدي	التركيب
0.42	0.24	112	0.43	0.24	57	0.42	0.23	55	القبلي	
1.01	2.33	112	1.13	2.08	57	0.80	2.58	55	البعدي	
0.41	0.22	112	0.42	0.22	57	0.41	0.21	55	القبلي	التقويم
0.43	1.74	112	0.43	1.75	57	0.43	1.74	55	البعدي	

*العلامة الكلية للاختبار (50 علامة).

يشير الجدول (2) إلى الآتي:

كانت هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة لمستوى التذكر في اختبار الفهم الصّرفي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على القياس البعدي (4.32) وبانحراف معياري (0.96) والمجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي على القياس البعدي (3.92) وبانحراف معياري (0.96).

وتوجد فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة لمستوى الفهم في اختبار الفهم الصّرفي حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على القياس البعدي (4.32) و بانحراف معياري (0.84) والمجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي على القياس البعدي (3.85) وبانحراف معياري (0.94).

وتوجد فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4.34) وبانحراف معياري (0.98) والمجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي على القياس البعدي (3.55) وبانحراف معياري (1.33).

وكانت هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة لمستوى التحليل في اختبار الفهم الصّرفي حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على القياس البعدي (4.36) و بانحراف معياري (0.91) والمجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي على القياس البعدي (3.94) وبانحراف معياري (1.06).

وتوجد فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة لمستوى التركيب في اختبار الفهم الصّرفي حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة

التَّجريبِيَّة على القياس البعدي (2.58) وبانحراف معياري (0.80) والمجموعة الضَّابطة بلغ المتوسط الحسابي على القياس البعدي (2.08) وبانحراف معياري (1.13).

لا توجد فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي للمجموعة التَّجريبِيَّة والمجموعة الضَّابطة لمستوى التَّقويم في اختبار الفهم الصَّرفي حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التَّجريبِيَّة (1.74) وبانحراف معياري (0.43) والمجموعة الضَّابطة بلغ المتوسط الحسابي على القياس البعدي (1.75) وبانحراف معياري (0.43).

ولتحديد في ما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) لكل مستوى من مستويات بلوم المعرفي بشكل تفصيلي تم تطبيق تحليل التباين المصاحب متعدّد المتغيّرات (MANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضّحه الجدول (3)

الجدول (3)

تحليل التباين المصاحب الأحادي (ONE WAY MANCOVA)، لأداء مجموعتي الدراسة

مصدر التباين	مستويات بلوم المعرفية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة إيتا تربيع
المجموعة عند مستوى الدلالة 0.000 وقيمة هوتلينج 0.011	التذكر	4.46	1	4.46	4.66	0.033	0.043
	الفهم	5.93	1	5.93	7.31	0.008	0.066
	التطبيق	17.68	1	17.68	12.77	0.001	0.110
	التحليل	4.98	1	4.98	5.16	0.025	0.048
	التركيب	7.19	1	7.19	7.55	0.007	0.068
	التقويم	0.003	1	0.003	0.017	0.89	0.00
الخطأ	التذكر	98.47	103	0.956			
	الفهم	83.47	103	0.81			
	التطبيق	142.54	103	1.38			
	التحليل	99.35	103	0.96			
	التركيب	98.10	103	0.95			
	التقويم	20.25	103	0.19			
الكلي المعدل	التذكر	106.23	110				
	الفهم	93.099	110				
	التطبيق	167.67	110				
	التحليل	112.39	110				
	التركيب	112.66	110				
	التقويم	20.93	110				

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) فأقل

ويتبين من الجدول (3) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لمستوى التذكر في اختبار الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي يُعزى إلى استراتيجية الجدول الذاتي المطور حيث بلغ حجم الأثر لاستراتيجية الجدول الذاتي المطور بحسب قيمة مربع إيتا (0.043).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لمستوى الفهم في اختبار الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي يُعزى إلى استراتيجية الجدول الذاتي المطور حيث بلغ حجم الأثر لاستراتيجية الجدول الذاتي المطور بحسب قيمة مربع إيتا (0.066).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لمستوى التطبيق في اختبار الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي يُعزى إلى استراتيجية الجدول الذاتي المطور حيث بلغ حجم الأثر لاستراتيجية الجدول الذاتي المطور بحسب قيمة مربع إيتا (0.110).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لمستوى التحليل في اختبار الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي يُعزى إلى استراتيجية الجدول الذاتي المطور حيث بلغ حجم الأثر لاستراتيجية الجدول الذاتي المطور بحسب قيمة مربع إيتا (0.048).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لمستوى التركيب في اختبار الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي يُعزى إلى استراتيجية الجدول الذاتي المطور حيث بلغ حجم الأثر لاستراتيجية الجدول الذاتي المطور بحسب قيمة مربع إيتا (0.068).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لمستوى التقويم في اختبار الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي يُعزى إلى استراتيجية الجدول الذاتي المطور حيث بلغ حجم الأثر لاستراتيجية الجدول الذاتي المطور بحسب قيمة مربع إيتا (0.00).
- ولتحديد قيمة الفرق في متوسطات مستويات بلوم المعرفية بشكل تفصيلي للمجموعتين التجريبية، والضابطة على الاختبار البعدي تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة

عن عزل أثر علامات طلبة الصف العاشر الأساسي في الاختبار القبلي في أدائهم في اختبار الفهم الصرفي البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (4) الآتي:

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الفهم الصرفي البعدي وفقاً لمتغير المجموعة

المجموعة	مستويات بلوم المعرفية	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	التذكر	4.329 ^a	0.132
	الفهم	4.324 ^a	0.122
	التطبيق	4.350 ^a	0.159
	التحليل	4.367 ^a	0.133
	التركيب	2.591 ^a	0.132
	التقويم	1.742 ^a	0.06
الضابطة	التذكر	3.927 ^a	0.131
	الفهم	3.861 ^a	0.120
	التطبيق	3.550 ^a	0.157
	التحليل	3.943 ^a	0.131
	التركيب	2.080 ^a	0.131
	التقويم	1.753 ^a	0.059

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة لنتائج الطلبة في المجموعتين التجريبية، والضابطة على مستويات بلوم المعرفية البعدي بشكل تفصيلي بعد عزل أثر الاختبار القبلي إلى أنّ الفروق كانت لصالح طلبة الصف العاشر الأساسي في المجموعة التجريبية التي نفذت استراتيجية الجدول الذاتي المطور؛ إذ أشارت نتائج الجدول (4) إلى:

- أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية لمستوى التذكر (4.329^a). في حين أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة لمستوى التذكر (3.927^a) ولكنها فروق ظاهرة بمقدار (0.402) علماً بأنّ الحد الأعلى لهذا المستوى هو (10).

- أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية لمستوى الفهم (4.324^a). في حين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة لمستوى الفهم (3.861^a) ولكنها فروق ظاهرية بمقدار (0.463) علماً بأن الحد الأعلى لهذا المستوى (10).
- أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية لمستوى التطبيق (4.350^a). في حين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة لمستوى التطبيق (3.550^a) ولكنها فروق ظاهرية بمقدار (0.80) علماً بأن الحد الأعلى لهذا المستوى (10).
- أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية لمستوى التحليل (4.367^a) في حين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة لمستوى التحليل (3.943^a) ولكنها فروق ظاهرية بمقدار (0.424) علماً بأن الحد الأعلى لهذا المستوى (10).
- أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية لمستوى التركيب (2.591^a). في حين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة لمستوى التركيب (2.080^a) ولكنها فروق ظاهرية بمقدار (0.511) علماً بأن الحد الأعلى لهذا المستوى (6).
- أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية لمستوى التقويم (1.742^a). في حين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة لمستوى التقويم (1.753^a) دون وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين علماً بأن الحد الأعلى لهذا المستوى (4).

وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الفهم الصرفي البعدي، وعلاماتهم القبليّة مجتمعة والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الفهم الصرفي البعدي، وعلاماتهم القبليّة مجتمعة

المجموعة	العدد	اختبار الفهم الصرفي القبلي		اختبار الفهم الصرفي البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	55	5.05	2.69	21.69	2.48
الضابطة	57	5.17	2.69	19.12	3.03

* العلامة الكلية (50 علامة).

يشير الجدول (5) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي، والبعدي في المجموعتين التجريبية، والضابطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على القياس القبلي (5.05) وانحراف معياري (2.69) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس القبلي (5.17) وانحراف معياري (2.69).

وللقياس البعديّ للمجموعة التجريبية (21.69) بانحراف معياريّ (2.48)، والمجموعة الضابطة على القياس البعديّ (19.12) وبانحراف معياريّ (3.03).

وهذا يدلّ على وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على القياس القبليّ، والقياس البعديّ في اختبار الفهم الصّرفيّ في المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعديّ.

وتمّ تطبيق تحليل التباين المصاحب متعدّد التّغيرات التابعة (ANCOVA) لمستويات بلوم المعرفية مجتمعة، وجاءت نتائج التّحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (6).

الجدول (6)

تحليل التباين المصاحب الأحادي (ONE WAY ANCOVA) لأداء مجموعتيّ الدّراسة على اختبار الفهم الصّرفيّ البعديّ مجتمعة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة إيتا تربيع
الاختبار القبليّ	0.215	1	0.215	0.028	0.868	0.00
المجموعة	182.822	1	182.822	23.515	0.000	0.179
الخطأ	839.655	108	7.775			
الكليّ المعدّل	1022.559	110				

دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) فأقلّ

يتّضح من الجدول (6) أنّ قيمة الإحصائيّ (ف) بلغت لمتغيّر استراتيجيّة الجدول الدّاتيّ المطوّر (23.515) عند مستوى دلالة 0.000 ممّا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اختبار الفهم الصّرفيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ يُعزى إلى استراتيجيّة الجدول الدّاتيّ المطوّر حيث بلغ حجم الأثر لاستراتيجيّة الجدول الدّاتيّ المطوّر بحسب قيمة مربّع إيتا (0.179)، وبذلك تكون فاعليّة استراتيجيّة الجدول الدّاتيّ المطوّر (17.9%)؛ أي أنّ هذه النسبة هي نسبة التباين في اختبار الفهم الصّرفيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ يعود لمتغيّر استراتيجيّة الجدول الدّاتيّ المطوّر.

ولتحديد قيمة الفرق في متوسطات اختبار الفهم الصّرفيّ للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعديّ تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر علامات طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الاختبار القبليّ في أدائهم في اختبار الفهم الصّرفيّ وكانت النتائج كما في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة لأداء مجموعتيّ الدّراسة على اختبار الفهم الصّرفيّ البعديّ وفقاً لمتغيّر المجموعة.

المجموعة	المتوسّط الحسابيّ المعدّل	الخطأ المعياريّ
التّجريبية	21.691 ^a	0.376
الضّابطة	19.124 ^a	0.373

تشير نتائج المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة لنتائج الطّلبة في المجموعتين التّجريبية، والضّابطة على اختبار الفهم الصّرفيّ البعديّ بعد عزل أثر الاختبار القبليّ إلى أنّ الفروق كانت لصالح طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في المجموعة التّجريبية التي نفّذت استراتيجيّة الجدول الدّاتيّ المطوّر. إذ أشارت نتائج الجدول (7) إلى أنّ المتوسّط الحسابيّ المعدّل للمجموعة التّجريبية (21.691^a) في حين أنّ المتوسّط الحسابيّ للمجموعة الضّابطة (19.124^a).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على اختبار الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تعزى إلى التفاعل بين جنس الطالب واستراتيجية التدريس؟"

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (ذكورًا وإناثًا) على اختبار الفهم الصرفي البعدي، وعلاماتهم القبلية.

المجموعة	الجنس	العدد	اختبار الفهم الصرفي القبلي		اختبار الفهم الصرفي البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكر	27	5.33	2.67	21.81	2.38
	أنثى	28	4.85	2.75	21.57	2.61
	كلي	55	5.09	2.70	21.69	2.48
الضابطة	ذكر	27	4.85	2.83	18.57	3.18
	أنثى	30	5.46	2.56	19.60	2.85
	كلي	57	5.17	2.69	19.12	3.03

أظهر الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة حيث بلغت المتوسطات الحسابية في القياس القبلي للمجموعة التجريبية من الذكور (5.33) والانحراف المعياري (2.67) وفي القياس القبلي للمجموعة التجريبية من الإناث (4.85) والانحراف المعياري (2.75) في حين بلغت المتوسطات الحسابية للقياس البعدي للمجموعة التجريبية للذكور (21.81) وبانحراف معياري (2.38) وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية للإناث في القياس البعدي (21.57) والانحراف المعياري (2.61).

وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة للذكور على القياس القبلي (4.85) وبانحراف معياري (2.83) وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة للإناث في القياس القبلي (5.46) والانحراف المعياري (2.56).

وبلغت المتوسطات الحسابية للقياس البعدي للمجموعة الضابطة من الذكور (18.57) وبانحراف معياري (3.18) وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة للإناث في القياس البعدي (19.60) وبانحراف معياري (2.85).

والنتائج السابقة تدلّ على وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على القياسين القبلي والبعدي في اختبار الفهم الصّرفي في المجموعتين التجريبية والضابطة بين الذكور والإناث وهي لصالح الذكور في المجموعة التجريبية، ولصالح الإناث في المجموعة الضابطة.

ولتحديد في ما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تمّ تطبيق تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (ANCOVA) وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضّحه الجدول (9).

الجدول (9)

تحليل التباين المصاحب الثنائي (TOW WAY ANCOVA) للتفاعل بين المجموعة والجنس على اختبار الفهم الصّرفي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة إيتا تربيع
الاختبار القبلي	0.007	1	0.007	0.001	0.975	0.00
المجموعة	187.738	1	187.738	24.137	0.00	0.185
الجنس	4.212	1	4.212	5.42	0.463	0.005
التفاعل بين المجموعة والجنس	11.019	1	11.019	1.417	0.237	0.013
الخطأ	824.47	106	7.778			
الكلي المعدل	1022.55	110				

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتّضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أداء طلبة الصفّ العاشر الأساسي في اختبار الفهم الصّرفي تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (1.417) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.237) ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى الفهم الصّرفي لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسي يُعزى إلى تفاعل المجموعة والجنس.

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات اختبار الفهم الصّرفي للمجموعتين التجريبية والضابطة للذكور والإناث على الاختبار البعدي، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر علامات طلبة الصفّ العاشر الأساسي في الاختبار القبلي في أدائهم في اختبار الفهم الصّرفي، وكانت النتائج كما في الجدول (10) الآتي:

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الفهم الصرفي البعدي وفقاً لمتغير تفاعل المجموعة والجنس.

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	الذكور	21.816 ^a	0.537
	الإناث	21.571 ^a	0.528
الضابطة	الذكور	18.576 ^a	0.548
	الإناث	19.601 ^a	0.510

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة في المجموعتين التجريبية، والضابطة على اختبار الفهم الصرفي بعد عزل أثر الاختبار القبلي أن الفروق الظاهرية كانت لصالح الذكور في المجموعة التجريبية، ولصالح الإناث في المجموعة الضابطة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، ويتضمن عرضًا للتوصيات التي انبثقت من نتائجها، وتحاول الباحثة بذلك تقديم تفسيرات مُدعمة بالأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية سواء اتفقت معها، أم اختلفت عنها، ثم تقديم توصيات الدراسة في ضوء النتائج التي توصّلت إليها.

مناقشة نتائج السؤال الأول

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة على اختبار الفهم الصّرفي تُعزى إلى استخدام استراتيجية التدريس (الجدول الذاتي المطور، والاعتيادية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار الفهم الصّرفي لطلبة الصف العاشر الأساسي؛ لحساب الفروق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة التجريبية، والضابطة باستخدام استراتيجية التدريس (الجدول الذاتي المطور، والاعتيادية).

وبعد الحصول على نتائج التحليل الإحصائي، وحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والخطأ المعياري إضافة إلى استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ONE WAY ANCOVA) لحساب قيمة (ف)، ومقياس مربع إيتا لأداء أفراد الدراسة القبليّة والبعديّة في مستويات الفهم الصّرفي مجتمعة وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس (الجدول الذاتي المطور والاعتيادية) في المجموعتين التجريبية والضابطة تمّ التوصل إلى أنّ الأوساط الحسابية لأداء الطلبة في المجموعة الضابطة - بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي- في كل مستوى من مستويات الفهم الصّرفي البعدي كانت أقلّ من أداء طلبة المجموعة التجريبية في هذه المستويات نفسها. ولُوحظ وجود أثر دال إحصائيًا على اختبار الفهم الصّرفي للمستويات مجتمعة بين أداء الطلبة الذين درسوا بالاستراتيجية الاعتيادية، وبين أداء الطلبة الذين درسوا باستراتيجية الجدول الذاتي المطور K.W.L.H.S.

ويمكن تفسير النتائج التي تُشير إلى أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي المطور في تحسين الفهم الصّرفي إلى أن استراتيجية الجدول الذاتي المطور تعتمد بشكل مباشر على التحليل، وربط الخبرات الحالية بالسابقة؛ ممّا يُحقّق للتلاميذ عمق التفكير، ومراقبة ما قاموا بتعلّمه، وفهمه.

فانفقت الدراسة الحالية مع دراسة جابر وإبراهيم وحسن (2016) التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على استراتيجيّة الجدول الذاتي المطور في تنمية مهارات مراقبة الفهم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وبيّنت النتائج وجود فرق عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لصالح المجموعة التجريبية تُعزى إلى متغير استراتيجيّة التدريس.

وانفقت الدراسة الحالية مع دراسة الحارثي (2013) التي هدفت إلى الكشف عن فاعليّة استخدام نموذج K.W.L.H؛ لمراقبة النّمّو المعرفي، ومدى تأثيره في تنمية الاتجاه المهني لدى طلاب السنة التحضيرية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تُعزى إلى استراتيجيّة الجدول الذاتي المطور.

وانفقت مع دراسة الشبيبيّة (2017) التي هدفت إلى التحقق من فاعليّة استراتيجيّة الجدول الذاتي المطور K.W.L.H في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السابع الأساسي. وقد دلّت نتائج الدراسة على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي في اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وانفقت مع بخيت ومحمد (2016) التي سعت إلى الكشف عن فاعليّة استخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجيّة الجدول الذاتي المطور K.W.L.H في تنمية مهارات التدريس والمسؤوليّة الاجتماعيّة لطلبة الدبلوم، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لصالح طلبة العينة التجريبية.

وانفقت مع دراسة عثمان (2019) عن أثر فاعليّة استراتيجيّة الجدول الذاتي المطور في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الدبلوم العام في كليّة التربية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لصالح التطبيق البعدي، وبحجم تأثير مرتفع لاستخدام استراتيجيّة الجدول الذاتي المطور K.W.L.H.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في اختبار الفهم الصّرفي تُعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجيّة (الجدول الذاتي المطور، والاعتيادية)؟

بالرجوع إلى الدلالة العلميّة التي تمّ حسابها بتحليل التباين المصاحب الثنائي (TOW Way ANCOVA) للتفاعل بين مجموعتي الدراسة على اختبار الفهم الصّرفي، والجنس،

وحساب قيمة (ف) للبيانات، ومقارنتها عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$). فقد ظهر عدم وجود أثر لتفاعل المجموعة والجنس.

وقد يرجع السبب في ذلك إلى أنّ ميول، الطلبة، واهتماماتهم بالتعلم وفق استراتيجيّة الجدول الذاتي كان متقاربًا، والتّدرّيات، والأنشطة التي وُضعت وفق استراتيجيّة الجدول الذاتي حقّزت لديهم الثّقة بالنّفس، والدّافعيّة نحو التّعلّم، ممّا أسهم في إكساب الجنسين قدرات متقاربة وإلغاء الفروق بينهما (العكايلة، 2021).

وقد رأت الباحثة في أثناء تطبيق استراتيجيّة الجدول الذاتي المطوّر زيادة تفاعل المتعلّمين، وتنشيط معرفتهم السّابقة حول الموضوع؛ إذ سعوا إلى الاجتهاد في طرح الأسئلة، والإجابة عنها؛ من خلال عرضهم للأفكار، والنتائج وفقًا لما يتطلّبه كلّ حقل من حقولها؛ ممّا عزّز ثقتهم بأنفسهم.

ورأت الباحثة أيضًا فاعليّة الاستراتيجيّة في توليد الأسئلة، واستدرار الأفكار لدى المتعلّمين؛ حيثُ أتاحت الفرصة أمامهم لتبادل الأفكار، ومناقشتها بعضهم بعضًا؛ ممّا أسهم في تحسينها، وغرس فيهم روح التّعاون بينهم.

وتتفق هذه النّتيجة مع دراسة فرفور (2008) التي هدفت إلى الكشف عن فاعليّة استراتيجيّة توليفيّة تعليميّة قائمة على التّعلّم النّشط في تحصيل النّقد الأدبيّ، وتنمية المفاهيم الصّرفيّة لدى مرحلة الثّانويّة، وقد أظهرت نتائج هذه الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لأثر الجنس.

وتختلف مع دراسة الخطيب (2005) التي تهدف إلى التّعرف إلى مدى احتفاظ طلبة الصّف الثّامن في الأردنّ بالمفاهيم النّحويّة والصّرفيّة المقرّرة للصّفين الخامس والسادس، وأظهرت النّتائج وجود فرق دال إحصائيًا لصالح الطّالبات.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة بالآتي:

- اعتماد استراتيجية الجدول الذاتي المطور في التدريس؛ لإثبات فاعليتها عن طريق الدراسة الحالية في تحسين الفهم الصّرفي.
- زيادة الاهتمام بالدراسات التي تتناول استراتيجيات تعليمية تركز على دور المتعلم، وتنمية قدراته على التفكير بأشكاله المختلفة.
- الاهتمام بالأسئلة التّقييمية التي يطلب فيها من المتعلم الحكم على قيمة المواد التّعليمية ضمن معايير واضحة يحددها المعلم.
- عقد دورات للمعلمين؛ لتدريبهم على كيفية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي المطور في تدريس علوم اللغة العربية بشكل عام، والصّرف بشكل خاص.
- إجراء بحوث تتعلّق باستراتيجية الجدول الذاتي المطور، وأثرها في تحصيل علوم اللغة العربية الأخرى.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، رجب عبد الجواد. (2002). أسس علم الصّرف. مصر: دار الآفاق العربيّة.
- إبراهيم، عبد العليم. (1980). الموجّه الفنيّ لمدرّسي اللغة العربيّة. القاهرة: دار المعارف.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (2003). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أبو شريفة، عبد القادر. (1989). دراسات في اللغة العربيّة. عمان: دار الفكر.
- أبو مغلي، سميح وعابدين، جمال. (1976). الموجز في أساليب تدريس اللغة العربيّة. عمّان: المؤسسة القوميّة للتربية.
- الأسعد، عبد الكريم محمّد. (1993). الوجيز في التعريف بالصّرف وتاريخه. الرّياض: دار المعراج الدّوليّة.
- بخيت، وسام محمّد، ومحمّد القدّافي. (2016). فاعليّة استخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجيّة K.W.L.H في تنمية مهارات التدريس والمسؤوليّة الاجتماعيّة لطلّاب الدّبلوم العام. مجلّة البحث في التّربية وعلم النّفس، كليّة التربية، جامعة المنيا، (29) 1، 1-36.
- برغوث، أحمد فليّح. (2012). أثر استعمال دورة التّعلّم في اكتساب المفاهيم الصّرفيّة واستبقائها لدى طالبات قسم اللغة العربيّة في كليّة التربية. مجلّة كليّة التربية (2)، 52-100.
- البهلول، إبراهيم. (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلّة القراءة والمعرفة، 13 (2)، 23-78.
- بوزغاية، رزيق. (2010). الميزان الصّرفيّ بين مصطلح المفهوم ومصطلح الوظيفة: درس تأصيليّ ناق، وقائع الملتقى الدّولي الثّالث في اللسانيّات: الصّرف بين التّحويل والتّصريف. مجلّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، 8 (2)، 1-25.
- جابر، جابر عبد الحميد، وإبراهيم، أماني سيد، وحسن، عبير علي. (2016). أثر برنامج قائم على استراتيجيّة K.W.L.H في تنمية مهارات مراقبة الفهم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ. مجلة الدّراسات العليا للتّربية، مصر، 24 (4)، 231-261.
- جابر، وليد أحمد. (2001). تدريس اللغة العربيّة مفاهيم نظريّة وتطبيقات عمليّة. عمّان: دار الفكر للطباعة والنّشر.
- جاء الرسول، إيمان مصطفى. (2015). أثر التدريس باستراتيجيّة (K.W.L.N) المطوّرة على تنمية مهارات ما وراء المعرفة وزيادة التّحصيل الدّراسيّ في مادة الثّاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة. مجلة الجمعيّة التّربويّة للدّراسات الاجتماعيّة، ع(70)، 193-262.

الجليدي، حسن. (2009). فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الحارثي، صبحي سعيد. (2013). فاعلية استخدام نموذج K.W.L.H لمراقبة النمو المعرفي لتنمية الاتجاه المهني لدى طلاب السنة السّنة التحضيرية في جامعة شقراء. مجلة الإرشاد النفسي، 1(35)، 285-356.

الحلاق، علي سامي. (2010). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

الحملوي، أحمد. (2007). شذى العرف في فنّ الصّرف. الجيزة: دار الكيان للطباعة والنشر. خرما، نايف. (1978). أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. الكويت: علم المعرفة. الخطيب. محمد إبراهيم مصطفى. (2005). مدى احتفاظ طلبة الصف الثامن الأساسي بالمفاهيم النحوية والصرفية المقررة للصفين الخامس والسادس الأساسيين في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6 (1)، 35-66.

الخواندة، عودة عيسى خلف. (2020). أثر استخدام نموذج بايبي الخماسي في تحصيل المفاهيم الصرفية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق/ المشتقات أنموذجاً. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (31)، 130-156.

دايرسون، مارغريت. (2004). استراتيجيات للاستيعاب القرائي: استراتيجيات تنال القمر واستراتيجية التساؤل الذاتي، ترجمة (مكتبة فهد الوطنية)، ط3، الدمام: دار الكتاب التربوي.

الدليمي، طه. (2014). استراتيجيات التدريس في اللغة العربية، إربد: عالم الكتب. الزجاجي، حنان بنت أحمد. (2016). لمحات عن الدرس الصرفي في التراث العربي وعلم اللغة المعاصر. مجلة كلية الآداب 29(2)، 953-976.

الزهراني، أمل مسفر. (2017). أثر استخدام الرسوم المتحركة ثنائية وثلاثية الأبعاد في اكتساب بعض المفاهيم الكيميائية لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة الدولية للعلوم التربوية (4)، 13-45.

الزهراني، غيداء. (2011). أثر استراتيجية K.W.L على التحصيل الدراسي في مقرّر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

سالم، أماني. (2007). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجيّة التساؤل الذاتيّ المعدّلة وبرنامج دافعيّة الالتزام وأثره على التحصيل لدى الأطفال، *مجلة العلوم التربويّة*، 15(2)، 112-2.

السليتي، فراس. (2020). فعاليّة برنامج قائم على استراتيجيّة جدول التساؤل الذاتيّ في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف الأول ثانوي واتجاهاتهم نحوها، *مجلة العلوم التربويّة*، 47(3)، 372-395.

السيد، إبراهيم وصالح، محمّد. (2008). فاعلية استراتيجيتي K.W.L.H و(فكر - زوج - شارك) في تدريس الرياضيات في تنمية التّواصل والإبداع الرّياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، *مجلة كلفة التّربية*، 18 (76)، 85-50، جامعة بنها، مصر.

سيد، أماني فرغلي. (2009). أثر التّعلّم النّشط في تنمية التفكير الابتكاري والتّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدّراسات التربويّة، جامعة القاهرة.

السيد، محمود أحمد. (2017). طرائق تدريس اللغة العربيّة (1). جامعة دمشق: كلية التربية. الشبيبيّة. ثريا بنت راشد بن حمد. (2017). فاعلية استراتيجيّة الجدول الذاتي K.W.L.H في تنمية مهارات الفهم القراني لدى طالبات الصف السابع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

شحاتة، زين العابدين. (2002). التّفكير فوق المعرفيّ وأثره في كتابة طالب الفرقة الرّابعة التّعليم الابتدائي تخصّص المشكلات اللفظيّة وفي تحصيلهم الرّياضيات، *مجلة الثقافة والتنمية*، 2(4)، 171-208.

صومان، أحمد إبراهيم. (2014). اللغة العربيّة وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسيّة الأولى. عمّان: دار كنوز المعرفة العلميّة.

الضامن، حامد صالح. (1991). الصّرف. بغداد: جامعة بغداد. عبّاس، محمد بهاء حنفي محمود محمد. (2018). فعاليّة استراتيجيّة مقترحة قائمة على مدخل الطّرائف في تنمية المفاهيم الصّرفيّة وبعض مهارات التفكير والأداء الكتابي لدى طلبة الصّف الأول الثانوي. المؤسّسة العربيّة للاستشارات العلميّة وتنمية الموارد البشريّة. 2(61)، 181-191..

عبد القادر، بليغ حمدي. (2015). فعالية استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في اكتساب القواعد الصّرفيّة ومهارات التّفكير النّاقدة لدى طلاب الصّف الثاني ثانوي الأزهري. *مجلة التّربية*، جامعة الكويت، 17 (1)، 127-177.

العبدالله، رامي عمر الخلف. (2014). استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنوية لتنمية المفاهيم النحوية والصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية. أطروحة دكتوراة، جامعة القاهرة، مصر.

عثمان، إلهام إبراهيم. (2019). فاعلية استراتيجية K.W.L.H في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب دبلوم العام الواحد في التربية، المجلة التربوية، (64)، 135-181.

عزام، ميرفت سليمان. (2012). أثر استخدام استراتيجية K.W.L في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية- غزة.

عطية، محسن. (2009). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، عمان، دار المنهاج. العكايلة، براءة حتمل. (2021). أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في تدريس القراءة في تحسين مهارة التلخيص لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية- عمان.

علي، ناصر حسين. (1988). قضايا نحوية وصرفية. دمشق: المطبعة التعاونية. عمر، أبوحنيفة عمر والصديق، انتصار مهدي. (2019). مصطلحات الصرف العملي في كتب الصرف: دراسة في تداخل مفاهيمها. المجلة العربية للعلوم، 5(3)، 1-25.

فاروق، ياسر محمد. (2004). أثر استخدام استراتيجيات التعلم البنائي على تحصيل الجبر لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي وعلى اتجاههم نحو الرياضيات. رسالة ماجستير، جامعة طنطا، مصر.

فرحات، عيَّاش. (1995). الاشتقاق ودوره في نمو اللغة. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. فرفورة، محمود زهري. (2008). فعالية استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم النشط في تحصيل النقد الأدبي وتنمية المفاهيم النحوية والصرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أطروحة دكتوراة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الفضيلي، عبد الهادي. (1988). مختصر الصرف. ط3. جدة: دار الشروق. الفيومي، سعيد محمد. (دت). اللغة العربية وقدرتها على مواكبة العصر. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

قباوة، فخر الدين. (1998). تصريف الأسماء والأفعال. بيروت: مكتبة المعارف. قرني، زبيدة محمد. (2013). استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب وتطبيقاتها في المواقف التعليمية، القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

- المبارك، محمد. (1986). **فقه اللغة وخصائص العربية**. ط 3. بيروت: دار الفكر.
- مجمع اللغة العربية المصريّ. (1994). **المعجم الوجيز**. مصر: وزارة التربية والتعليم.
- المزروع، هيا. (2005). استراتيجية شكل البيت الدائري فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة. **مجلة رسالة الخليج العربي**، 26 (96)، 13-667، مكتبة التربية العربي لدول الخليج.
- الهاشمي، عبد الرحمن. (2007). **تعلم النحو والإملاء والترقيم**. عمان: دار المناهج.
- وحشة، رولا. (2011). أثر استراتيجية التّعلّم ثلاثيّة الأبعاد في الاستيعاب القرائي والتّليخيص الكتابي لدى طلبة الصّف العاشر الاساسي. أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك، الأردنّ.

المراجع الأجنبية

- Armor,L.(2000). Reading for self-Learning. **Sift Teacing Journal**,2(3);2-12.
- Costa, A.(1991). **Mediating the metacognition: A resource book for teaching thinking**. Alexandria, Viriginia: Association for supervision and curriculum development.
- Meyer,V.& Keefe,D. (1998). Supporting Volunteer Tutors: five Strategies. **Adult Basic Education**, 8 (2),59-67.
- Ogle, Dona(1986).K.w.l.h ateaching model that develops active reading of expository text. **Reading teacher**, 39(1), 564-570.
- Perez,K.(2008). **Stategy For Literacy Instruction**. Without edition, California, crowinpress.
- Schmidt,P.R.(1999). K.W.L.Q: Inquiry and Literacy Learning in Science. **The Reading Teacher**,52(7),789-792.
- Shaw,J M. Chambless,M.S, Chessin, D.R, price,V.& Beardain,G(1997). Cooperative problem solving: Using K.W.L.D as an organizational technique, **Teaching Children Mathematics By NCTM**,3(9),482-486.

الملاحق

الملحق (1)

جدول المواصفات والمقاييس

عدد أسئلة الامتحان						المجموع	المجموع	المجموع	مجاميع مستويات الأهداف ووزنها النسبي						المجموع	المحتوى
25						10 0 %	10 0 %	28	4	5	4	5	5	6	16	
2	5	3	5	5	5				14 %	14 %	18 %	18 %	18 %	21 %		
أسئلة التقويم	أسئلة التركيب	أسئلة التحليل	أسئلة التطبيق	أسئلة الفهم	أسئلة التذكر	الوزن النسبي للأهداف	الوزن النسبي للموضوع	الموضوع أهداف	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر	عدد الحصص	
1	2	1	2	2	2	36 %	38 %	10	1	1	1	1	1	1	6	اسم الفاعل واسم المفعول
1	1	1	1	1	1	25 %	25 %	7	1	1	2	1	1	2	4	صيغة المبالغة والصفة المشبهة
0	1	1	1	1	1	18 %	25 %	5	1	1	1	1	2	1	4	اسم الزمان والمكان
0	1	0	1	1	1	21 %	13 %	6	1	1	1	2	1	2	2	اسم الآلة

الملحق (2)

جدول المؤشرات السلوكية

المهارة	المؤشر السلوكي	المجموع
التذكر	يذكر الطالب الفعل الذي اشتق منه أسماء الفاعلين. يذكر الطالب الأوزان المشهورة لصيغة المبالغة والصفة المشبهة. يعرف الطالب مفهوم الصفة المشبهة، وصيغة المبالغة وأسماء الفاعلين. يذكر الطالب الفعل الذي اشتق منه اسم الزمان والمكان، وأسماء الفاعلين، واسم الآلة والصفة المشبهة، وصيغة المبالغة. يعرف الطالب اسم الآلة. يذكر الطالب أوزان اسم الآلة.	6
الفهم	يميز الطالب بين اسم الفاعل واسم المفعول إذا تشابهت الصياغة. يلخص الطالب بلغته الفرق بين صيغة المبالغة والصفة المشبهة. يميز الطالب بين اسم الزمان والمكان. يعطي الطالب أمثلة على اسم الزمان واسم المكان. يميز الطالب بين أسماء الآلة السماعية وأسماء الآلة القياسية.	5
التطبيق	يعين الطالب اسم الفاعل. يستخرج الطالب الصفة المشبهة. يستخرج الطالب اسم الزمان والمكان. يزن الطالب اسم الآلة. يضبط الطالب الصيغة الصرفية لاسم الآلة.	5
التحليل	يصنف اسم المفعول المصاغ من الفعل الثلاثي ومن الفعل غير الثلاثي. يفرق الطالب بين الصفة المشبهة وصيغة المبالغة من حيث الثبات والتغير. يفرق الطالب بين أوزان الصفة المشبهة وصيغة المبالغة. يفرق الطالب بين اسم الزمان والمكان من خلال سياق الجملة. يقارن الطالب بين أسماء الآلة السماعية وأسماء الآلة القياسية.	5
التركيب	يصوغ الطالب اسم الفاعل من الفعل الثلاثي وغير الثلاثي. يصوغ الطالب الصفة المشبهة من الأفعال المعطاة له. يصوغ الطالب اسم الزمان والمكان من الفعل غير الثلاثي. يصوغ الطالب اسم الآلة من الأفعال المعطاة له.	4
التقويم	يصوب الطالب الخطأ في صياغة اسم الزمان واسم المكان. يصحح الطالب الخطأ في صياغة صيغة المبالغة. يحكم الطالب على الصياغة الصحيحة لأسماء الفاعلين. يقوم الطالب بالصيغة الصحيحة لاسم الآلة.	4

الملحق (3)

أسماء السادة محكمي اختبار الفهم الصّرفي حسب اللقب العلميّ والحروف الهجائيّة

الرقم	الاسم	التخصّص	مكان العمل
1	أ.د. عبد الرحمن الهاشمي	مناهج اللغة العربيّة وأساليب التدريس	الجامعة الأردنيّة
2	أ.د. فريال أبو عوّاد	علم النفس التربويّ	الجامعة الأردنيّة
3	د. أحمد سلامات	اللغة العربيّة	وزارة التّربية والتّعليم
4	د. إبناس عوض	اللغة العربيّة	الجامعة الأردنيّة
5	د. خالد فراج	اللّسانيّات- اللغة العربيّة	وزارة التّربية والتّعليم
6	د. عامر الدروع	اللّغة العربيّة	وزارة التّربية والتّعليم
7	د. علي الذّهام	المناهج والتّدريس- أساليب تدريس اللغة العربيّة	وزارة التّربية والتّعليم
8	د. فايزة سعادة	المناهج والتّدريس- أساليب تدريس اللغة العربيّة	وزارة التّربية والتّعليم
9	أ. أسماء الجوريشي	المناهج والتّدريس- أساليب تدريس اللغة العربيّة	الجامعة الأردنيّة
10	سلام أبو الرّاعب	اللغة العربيّة	روضة ومدارس السّلتط الأهليّة
11	شيماء غنيمات	اللغة العربيّة	روضة ومدارس السّلتط الأهليّة
12	محمّد محروس	اللغة العربيّة	روضة ومدارس السّلتط الأهليّة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد...

تجري الباحثة دراسة بعنوان " أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي المطور في تحسين الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن " كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج والتدريس/ أساليب تدريس اللغة العربية. وقد أعدت الباحثة اختباراً في الفهم الصرفي يشمل وحدة المشتقات وهي: اسم الفاعل واسم المفعول، والصفة المشبهة وصيغة المبالغة، واسم الزمان والمكان، واسم الآلة.

ولثقة الباحثة بخبرتكم، وتميزكم، وأهمية ملاحظتكم، ومقترحاتكم في تطوير البحث العلمي، وخروج هذه الدراسة بصورة جيدة محققة لأهدافها، فإنني أود من سعادتكم التكرم بإثراء هذه الدراسة بتحكيم أداة الدراسة بتحديد مدى ملاءمتها للفئة العمرية المستهدفة بالدراسة، وهي طلبة الصف العاشر الأساسي، وإبداء رأيكم في أسئلة الاختبار من حيث مضمونها، وصياغتها، وسلامة لغتها، وتمثيلها للمهارات التي تشملها الدراسة، كما يمكن إبداء وجهة نظركم بالحذف، أو الإضافة، أو التعديل.

بيانات المحكم:

الاسم : الرتبة الأكاديمية: التخصص:

الجامعة: القسم:

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتحية على حسن تعاونكم.

الملحق(4)

اختبار الفهم الصّرفيّ للصّف العاشر الأساسيّ

تعليمات الاختبار

عزيزي الطّالب/ عزيزتي الطّالبة، أرجو منك قراءة تعليمات الاختبار الآتية بدقّة:

- زمن الاختبار (40) دقيقة.
- اكتب اسمك وشعبتك في المكان المخصّص لذلك.
- اقرأ فقرات الاختبار جيّدًا قبل الإجابة عنها.
- الإجابة تكون على ورقة الاختبار نفسها.
- يرجى عدم البدء بالإجابة قبل أن يأذن لك المعلّم.
- تأكد من إجابتك عن فقرات الاختبار جميعها قبل تسليم ورقة الاختبار للمعلّم.

مع أمنيّاتي لكم بالنّجاح.

اختبار الفهم الصّرفي/ وإجابته النموذجية

روضة ومدارس السّلت الأهلّية	الصّف العاشر/ الشعبة ()
مدّة الاختبار (40) د	التّاريخ:
عدد فقرات الاختبار (25) فقرة	درجة الاختبار (50) درجة

- اختر الإجابة الصحيحة:

1- الجملة التي احتوت على اسم فاعل فيما تحته خط هي:

(استخراج اسم الفاعل) // مهارة التّطبيق

أ- المنزل مرْتَبُّ أثاثه

ب- السرّ عند كرام الناس مَكْتُوم

ج- الحديقة أزهارها مُنْسَقَة

د- العداوة نارها قَاتِلَة

2- الفعل الذي صيغ منه اسم المفعول المخطوط تحته خط في " فلا تميلوا كل الميل فتذروها

كالمُعَلَّقة" هو:

(يبين الفعل الذي صيغ منه المشتق) // مهارة التّحليل

أ- عَلَقَ ب- لَعَقَ ج- عَلَّقَ د- عَالَقَ

3- ----- اسم يدلّ بصيغته على من يتصف بالفعل اتصافاً دائماً أو شبه دائم هو: (يعرّف

المقصود بالصفة المشبهة) // مهارة التّذكّر

أ- اسم الفاعل ب- الصفة المشبهة ج- صيغة المبالغة د- اسم المفعول

4- الجملة التي وردت فيها صيغة المبالغة بصورة صحيحة فيما تحته خط هي:

(يميّز الصيغة الصحيحة من الخاطئة) // مهارة الفهم

أ- الله غافِر الذنب ب- الطالب مَغْفار لزلّة صديقه

ج- أنت غَفِيرٌ للخطأ د- الله غَفُورٌ رحيم

5- واحدة من الجمل الآتية تدل صيغتها الصرفية على اسم زمان :

(يستخرج الجملة التي تدل على اسم الزمان) / مهارة التطبيق

أ- صار المُلتقى صباحًا ب- مُنصَرَف الحضور من الباب الأمامي

ج- منزل صديقي في عَمَّان د- مُنطَلَق الرحلة من باب المدرسة

6- واحدة من الأوزان الآتية من أوزان اسم الآلة:

(يحدد الوزن الصحيح لاسم الآلة) / مهارة التذكّر

أ- مِفْعَل ب- مَفْعَل ج- مَفْعِل د- فَعَّال

7- عند تحويل الفعل في جملة (المؤمنُ يصْبُرُ على بلواه) إلى صيغة مبالغة فإنها تصبح: (تحويل

الفعل إلى صيغة مبالغة) / مهارة الفهم

أ- المؤمن صَابِرٌ على بلواه

ب- المؤمن أَصْبَرَ على بلواه

ج- المؤمن صَبُورٌ على بلواه

د- المؤمن مِصْبَارٌ على بلواه

8- يصاغ اسم المفعول من الفعل سَقَى بـ:

(يسترجع كيفية صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي الناقص) / مهارة التذكّر

أ- رَدَّ الفعل إلى المضارع وقلب ياء المضارع ميماً مضمومة

ب- رَدَّ الفعل إلى المضارع وقلب ياء المضارع ميماً مفتوحة

ج- رَدَّ الفعل إلى المضارع وقلب ياء المضارع ميماً مفتوحة، وكسر ما قبل الآخر

د- رَدَّ الفعل إلى المضارع وقلب ياء المضارع ميماً مفتوحة، و تشديد الحرف الأخير

9- الجملة التي وردت فيها صفة مشبهة هي:

(يفرق بين اسم الفاعل والصفة المشبهة باسم الفاعل) / مهارة التحليل

أ- الماء باردٌ

ب- المؤمن مُتَقِن عمله

ج- الطفل نائم

د- القمر مُنضبط في دورانه

10- واحدة من أسماء المكان الآتية صيغت من فعل ثلاثي صحيح عين مضارع مفتوحة:

(يميّز الفعل الذي صيغ منه اسم المكان)// مهارة الفهم

أ- مَقَام ب- مَصْنَع ج- مَقَرَّ د- مَوْقِف

11- اسم المفعول في قوله تعالى: " إنما الصدقات للفقراء والمساكين والعاملين عليها والمؤلفة

قلوبهم وفي الرقاب والغارمين" هو:

(يميز اسم المفعول من غيره)// مهارة التطبيق

أ- العاملين ب- المؤلفة ج- المساكين د- الغارمين

12- الجملة التي ورد فيها اسم زمان في ما يأتي هي:

(مقارنة الجمل ببعضها)// مهارة التحليل

أ- مَعْرِض المدرسة منظم وجميل

ب- مَوْعِدنا عند شروق الشمس

ج- مُنْطَلَق السَّبَاق سيكون من أمام البوابة الثانية للحديقة

د- في المُجَمَّع يصطف الركاب بانتظام

13- - صيغ اسم الفاعل الذي تحته خط في " هو راضٍ بقضاء الله وقدره" من فعل:

(يصنّف الفعل الذي صيغ منه اسم الفاعل)// التحليل

أ- معتل مثال ب- معتل أجوف ج- معتل ناقص د- معتل لفيف

14- واحدة من الآتية تدل على صفة المشبهة:

(يستخرج الصفة المشبهة)// التطبيق

أ- صَغِير ب- رَجِيم ج- عَلِيم د- وَدُود

15- يصاغ اسم الزمان على وزن مَفْعِل إذا كان الفعل:

(يسترجع حالات صياغة اسم الزمان على وزن مَفْعِل)// التَّذَكُّر

أ- معتلاً ناقصاً ب- صحيحاً مضعفاً

ج- معتلاً مثلاً د- صحيحاً عين مضارعه مضمومة

16- صيغ اسم الفاعل المخطوط تحته خط في " المعلم محسن إلى تلاميذه " من فعل:

(يميّز اسم الفاعل المصاغ من الفعل الثلاثي الصحيح والمعتل و من الفعل غير الثلاثي الصحيح والمعتل)// مهارة الفهم

أ- ثلاثي صحيح ب- ثلاثي معتل

ج- غير ثلاثي صحيح د- غير ثلاثي معتل

17- اختلف طلبة على نوع المشتق الذي تحته خط في جملة: (إنَّ الله سَمِيعُ الدعاء) ولنفرض أنهم

احتكموا إليك فأَيَّ إجابة صحيحة ستختار لإنهاء هذا الخلاف:

(يحكم على الإجابة الصحيحة المبنية على التعليل الصحيح)// التقويم

أ- صيغة مبالغة، لأن المشتق صيغ من فعل مُتَعَدٍ

ب- صفة مشبهة، لأن المشتق صيغ من فعل لازم

ج- اسم فاعل، لأن المشتق يدل على التغيّر وعدم الثبات

د- صفة مشبهة، لأن المشتق يدل على من اتصف بالفعل اتصافاً دائماً أو شبه دائم

18- اسم المكان من الفعل وَقَدَ هو:

(يشتق اسم المكان من الفعل)// مهارة التركيب

أ- مَوْقِدَ ب- مَوْقَدَ ج- مَوْقِدَة د- مَوْقَدَة

19- اسم الآلة السماعي في عبارة (من الآلات الموجودة في عيادة الطبيب: السّمّاعة والمِشْرَط

والحاسُوب والقلم) هي:

(يميّز بين اسم الآلة السماعي والقياسي)// مهارة الفهم

أ- السّمّاعة ب- القلم ج- المِشْرَط د- الحاسُوب

20- يصاغ اسم المفعول من الفعل " رَضِيَ ":

(يشتق اسم المفعول من الفعل)// مهارة التركيب

أ- مَرَضِيٍّ ب- مُرَضِيٍّ عنه ج- مَرَضِيٍّ عنه د- مَرَضَىٍّ عنه

21- يُعرب المشتق المخطوط تحته في جملة (الصديق الصدوق مرآة أخيه)

(يعرب المشتق حسب موقعه في الجملة) / التطبيق

أ- خبر المبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره

ب- مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره

ج- نعت مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره

د- فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره

22- يصاغ اسم الفاعل من الفعل المهموز الأول بـ:

(يحدد صياغة اسم الفاعل عندما يكون الفعل مهموز الأول) / مهارة التذكّر

أ- بإضافة ألف بعد الحرف الأول، وعدم إجراء تغيير على الهمزة

ب- بإضافة ألف بعد الحرف الأول، وتحويل الهمزة مع ألف فاعل إلى همزة مدّ

ج- بإضافة ألف بعد الحرف الأول، وتحويل الهمزة مع ألف فاعل إلى همزة على نبرة

د- بإضافة ألف بعد الحرف الأول، وحذف الهمزة

23- الصياغة الصحيحة المبنية على التعليل الصحيح لاسم المفعول من الفعل (ضَحَّى) هي:

(يحكم على الإجابة الصحيحة) / مهارة التقويم

أ- مُضَحَّى؛ لأنه يصاغ بأخذ صيغة المضارع وإبدال ياء المضارع ميماً مضمومة وفتح ما قبل الآخر

ب- مُضَحَّى به؛ لأنه يصاغ بأخذ صيغة المضارع وإبدال ياء المضارع ميماً مضمومة وفتح ما قبل الآخر وإحاقه بشبه جملة ليتّم معناه

ج- مُضَحَّى به؛ لأنه يصاغ بأخذ صيغة المضارع وإبدال ياء المضارع ميماً مضمومة وفتح ما قبل الآخر وردّ الألف إلى أصلها وإحاقه بشبه جملة ليتّم معناه

د- مُضَحَّى؛ لأنه يصاغ بأخذ صيغة المضارع وإبدال ياء المضارع ميماً مضمومة وفتح ما قبل الآخر وردّ الألف إلى أصلها.

24- واحدة من الصيغ الآتية تدل على اسم آلة قياسي:

(يصنّف اسم الآلة إلى صيغة قياسية أو صيغة سماعية) / مهارة التحليل

أ- فأس ب- غربال ج- منخل د- معرفة

25- اسم المفعول من الفعل (بَاعَ) هو:

(يشتق اسم المفعول من الفعل) / مهارة التركيب

أ- بائع ب- مبيوع ج- مبيع د- بيع

انتهت الأسئلة.

الإجابة النموذجية للاختبار

الإجابة الصحيحة	الفقرة
د	1
أ	2
ب	3
د	4
أ	5
أ	6
ج	7
د	8
د	9
ب	10
ج	11
ج	12
د	13
د	14
ج	15
ج	16
أ	17
د	18
ج	19
ج	20
أ	21
ج	22
ج	23
د	24
ج	25

الملحق (5)

السّادة محكمي دليل المعلّم حسب اللّقب العلميّ والحروف الهجائيّة

الرقم	الاسم	التخصّص	مكان العمل
1	أ.د. عبد الرحمن الهاشمي	مناهج اللغة العربيّة وأساليب التدريس	الجامعة الأردنيّة
2	أ.د. فريال أبو عوّاد	علم النفس التربوي	الجامعة الأردنيّة
3	د. أحمد سلامات	اللغة العربيّة	وزارة التّربية والتّعليم
4	د. إبناس عوض	اللغة العربيّة	الجامعة الأردنيّة
5	د. خالد فراج	اللّسانيّات- اللغة العربيّة	وزارة التّربية والتّعليم
6	د. عامر الدروع	اللغة العربيّة	وزارة التّربية والتّعليم
7	د. علي الدّهام	المناهج والتّدريس- أساليب تدريس اللغة العربيّة	وزارة التّربية والتّعليم
8	د. فايزة سعادة	المناهج والتّدريس- أساليب تدريس اللغة العربيّة	وزارة التّربية والتّعليم
9	أ. أسماء الجوريشي	المناهج والتّدريس- أساليب تدريس اللغة العربيّة	الجامعة الأردنيّة
10	سلام أبو الرّاعب	اللغة العربيّة	روضة ومدارس السّلتط الأهليّة
11	شيماء غنيمات	اللغة العربيّة	روضة ومدارس السّلتط الأهليّة
12	محمّد محروس	اللغة العربيّة	روضة ومدارس السّلتط الأهليّة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد...

تجري الباحثة دراسة بعنوان " أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي المطور في تحسين الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن " كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج والتدريس/ أساليب تدريس اللغة العربية والتي تهدف إلى: تعرّف فاعليّة استخدام استراتيجية الجدول الذاتي المطور. وقد أعدت الباحثة دليل المعلم؛ لتوظيف استراتيجية الجدول الذاتي المطور في تدريس وحدة المشتقات من كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي/ الجزء الثاني.

ولثقة الباحثة بخبرتكم، وتميزكم، وأهمية ملاحظاتكم، ومقترحاتكم في تطوير البحث العلمي، وخروج هذه الدراسة بصورة جيدة محققة لأهدافها، فإنني أود من سعادتكم التكرم بإثراء هذه الدراسة بتحكيم دليل المعلم من حيث تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي المطور في تحسين الفهم الصرفي كما يمكن إبداء وجهة نظركم بالحذف، أو الإضافة، أو التعديل.

بيانات المحكم:

الاسم : الرتبة الأكاديمية: التخصص:

الجامعة: القسم:

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتحية على حسن تعاونكم.

الملحق(6)

دليل المعلم في تدريس المادة التعليمية (المشتقات) وفق استراتيجية الجدول الذاتي المطور / لطلبة الصف العاشر الأساسي.

إعداد الباحثة

راية أحمد النصور

بإشراف

أ.د عبد الكريم الحداد

أخي المعلم/ أختي المعلمة

نضع بين أيديكم هذا الدليل للتعريف باستراتيجية الجدول الذاتي المطور K.W.L.H.S، وإعطاء طريق واضح الخطأ أمامكم؛ لتوظيف استراتيجية الجدول الذاتي المطور في تدريس وحدة المشتقات في مادة اللغة العربية لطلبة الصف العاشر الأساسي.

استراتيجية الجدول الذاتي المطور K.W.L.H.S

هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقامت دونا أوغل (Ogle,1986) بتطوير هذا النموذج التدريسي، وسمّته K.W.L، وفي ما بعد تمّ إدخال بعض التعديلات عليه ليصبح K.W.L.H.S، وتدلل تلك الحروف على عمليات التعلم الآتية:

(K) ماذا أعرف عن الموضوع؟ وترمز لكلمة (Know) المعرفة السابقة.

(W) ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟ وترمز لكلمة (Want) المعرفة المقصودة .

(L) ماذا تعلمت بالفعل عن الموضوع؟ وترمز لكلمة (Learned) المعرفة المكتسبة.

(H) كيف تعلمت ؟ وترمز لكلمة (How) الطريقة التي تعلم بها، وكيف يتعلم الطالب المزيد.

(S) الملخص وترمز لكلمة (Summarizing) يكتب الطالب ملخصاً للدرس.

وهي استراتيجية تقوم على تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم، وجعلها نقطة انطلاق لربطها بالمعارف الجديدة التي سيتعلمها؛ فهي تقوم على النظرية البنائية التي تفترض أن الطالب يبني المعرفة بنفسه، وتتميز بفاعليتها في إعانة الطلبة على بناء المعنى وتكوينه، واستثمار قدراته بنفسه مما يساعده على التميز والابتكار.

أخي المعلم/ أختي المعلمة

إنّ استراتيجية الجدول الذاتي المطور تجعل الطالب محورًا للعملية التعليمية التعليمية وتضع الطلبة أمام أهداف واضحة من خلال مراحلها الخمس المنتظمة، والمعلم يكون مرشدًا وموجهًا، وهذا ينعكس على بناء الاتجاهات الإيجابية عند الطلبة، فيجعلهم مسؤولين عن تعلّمهم.

وفيما يأتي مراحل تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي المطور K.W.L.H.S

المرحلة الاولى: المعرفة السابقة (K) ما الذي أعرفه عن الموضوع؟

وفي هذه المرحلة يطرح الطالب على نفسه السؤال الأول: ما الذي أعرفه عن الموضوع؟ ثم تبدأ عملية العصف الذهني لديه وتنشيط معرفته السابقة حول الموضوع، وينحصر دور المعلم بتوجيه الطلبة للمشاركة في تذكر المعلومات، وهذه الطريقة تحفز ذهن الطلبة على استذكار المعلومات السابقة التي لها صلة بالموضوع، فيدون الطلبة ما يعرفونه في الحقل الأول (K) فهي مرحلة استطلاعية تساعد الطلبة على استدعاء معرفتهم السابقة.

المرحلة الثانية: المعرفة المقصودة (W) ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟

في أثناء عملية الاستذكار تتولد لدى الطلبة أسئلة حول الموضوع، فيقومون بكتابة الأسئلة التي يريدون معرفة إجاباتها، فهذه الخطوة ترشدهم لتحديد ما يريدون معرفته وتعلمه، وفي هذه المرحلة يسعى المعلم إلى مساعدة طلبته وتحفيز تفكيرهم بإثارة أسئلة متنوعة تساعد على توليد الأفكار لديهم، والتركيز على الأسئلة المهمة.

المرحلة الثالثة: المعرفة المكتسبة (L) ماذا تعلمت بالفعل عن الموضوع؟

وفي هذه المرحلة يدون الطلبة المعلومات الجديدة التي تعلموها عن الموضوع، ويقومون بمناقشة ما تعلموه. فهم يختارون المعلومات الجديدة ويقومون بربطها بما عندهم من معلومات. ومن ثم يقومون ما تعلموه عن الموضوع، ومدى استفادتهم منه من خلال عقد موازنة بين ما تعلموه وما كانوا يعتقدونه سابقًا. فهذه المرحلة تساعد على تعيين ما تعلموه.

المرحلة الرابعة: الطريقة التي تعلّم بها الطلبة (H) كيف تعلّمت؟ وكيف أتعلّم المزيد؟

في هذه المرحلة يقوم الطلبة بمراجعة الأسئلة التي طرحوها في المرحلة الثانية؛ ليحددوا موقفهم من هذه الأسئلة، فإن وجدت أسئلة لم يتم الإجابة عنها يأتي دور المعلم بتوجيه طلبته إلى المصادر التي قد تساعدهم في الحصول على إجابات هذه الأسئلة، وإرشادهم إلى بعض المراجع

التي قد تعطيهم معلومات إضافية عن الموضوع فتتلمي معلوماتهم، وتعمق خبراتهم؛ ليدرك الطلبة أنّ التعلّم عملية مستمرة لا تقف عند حدّ معين.

المرحلة الخامسة: الملخص (S) يكتب الطالب ملخصًا لما تعلّمه، حيث يقوم الطالب بجمع المعلومات، وتنظيمها؛ مما يجعله متحكمًا في عملية التعلّم، وأكثر وعيًا بها محدّدًا مدى تحقق الأهداف المنشودة، وضمان بناء المعرفة بشكل متكامل في أذهان الطلبة.

وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة بكتابة ملخص للدرس

توزيع الحصص

عدد الحصص	الدرس
6	اسم الفاعل واسم المفعول
4	صيغة المبالغة والصفة المشبهة باسم الفاعل
4	اسم الزمان والمكان
2	اسم الآلة
16	مجموع عدد الحصص

دور المعلم في أثناء تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي المطور K.W.L.H.S

يؤدي المعلم دور الموجه لطلّبه؛ إذ يقوم بتنظيم معارفهم باستخدام مخطط الاستراتيجية فيحدد معرفتهم السابقة، ويجعلها نقطة انطلاق للمعرفة الجديدة، ويسعى إلى تحسين مهارات التعلّم الذاتي لديهم، وتنمية قدراتهم، فيعتمد نجاح الاستراتيجية على الدور الذي يقوم به المعلم في أثناء تنفيذها، فهو الأقدر على استثارة فضولهم العلميّ، وتحفيز تفكيرهم من خلال طرح الأسئلة.

ويقوم المعلم أيضًا بتقويم نموّ المتعلّمين؛ إذ يحدّد الأدوات والأساليب التي يتمّ بها تحديد مستوياتهم من مثل: الاختبارات، والملاحظة، والتقويم التشخيصي، والتقويم النهائي.

فكلّ هذه الوسائل تُسهم في تحديد نقاط القوّة لدى المتعلّمين وتعزيزها، والوقوف على نقاط الضّعف ومعالجتها.

دور الطلبة في أثناء تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي المطور K.W.L.H.S

إن استراتيجية الجدول الذاتي المطور تهدف إلى تفعيل دور الطلبة، وتحفيز تفكيرهم المستقل حول الموضوع، وتدريبهم على ممارسة التفكير التعاوني لديهم، وجعلهم محورًا للعملية التعليمية التعلمية. فيؤدي الطالب دورًا إيجابيًا إذ يقوم بطرح أسئلة تلبي حاجته المعرفية من خلال ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، ويدون ما تعلمه، وما يريد أن يتعلمه، ويقوم ما تعلمه، ويصوب المعرفة السابقة لديه إن كانت غير صحيحة. كما أنه يقوم بتحديد ما تعلمه بالفعل، مستمرًا بتوليد أسئلة جديدة؛ لضمان استمرارية عملية التعليم.

وفيما يأتي بعض الإرشادات للتدريس وفق هذه الاستراتيجية، وهي:

- قراءة الدليل قراءة دقيقة قبل البدء بتدريس الوحدة المطلوبة.
- الالتزام بخطوات الدليل لتحقيق الأهداف المرجوة.
- الفهم الدقيق لخطوات تنفيذ الاستراتيجية، والتهيئة لأي سؤال يطرحه الطلبة.
- الدراية الكافية بالموضوع الذي سيدرس وإثراء المعرفة عن طريق القراءة الإضافية.
- عرض نتائج التعلم التي من المتوقع أن يحققها الطلبة بعد الانتهاء من الوحدة.
- توضيح خطوات الاستراتيجية للطلبة من خلال نموذج يقدم أمامهم.
- التأكد من جاهزية البيئة الصفية لتنفيذ الاستراتيجية.
- متابعة الطلبة والإشراف عليهم في أثناء تنفيذ خطوات الاستراتيجية، والإجابة عن تساؤلاتهم.
- إعطاء الطلبة الوقت الكافي لتنفيذ خطوات العمل المحددة.
- تقديم التغذية الراجعة للطلبة بعد الانتهاء من تنفيذ خطة العمل.
- إعداد الوسائل التعليمية المناسبة.
- إعداد أدوات تقييمية.
- تحديد النتائج المتوقعة من الطلبة تحقيقها بعد دراسة كل موضوع من موضوعات المشتقات.
- تمّ تحديد المدّة الزمنية لكل موضوع من موضوعات المشتقات.

وحدة المشتقات

تتكون وحدة المشتقات من أربعة دروس وهي: اسم الفاعل واسم المفعول، وصيغة المبالغة والصفة المشبهة باسم الفاعل، واسما الزمان والمكان، واسم الآلة.

الموضوع: اسم الفاعل

النتائج الخاصة:

يكون الطالب بعد تدريس اسم الفاعل قادرًا على أن:

- يعرف الطالب اسم الفاعل.
- يصوغ الطالب اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح والمعتل.
- يصوغ الطالب اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي.
- يحدد الطالب اسم الفاعل في الجمل أو النصوص.
- يضع الطالب اسم الفاعل في جمل من إنشائه.
- يقدر الطالب أهمية علم الصرف في حفظ اللسان من اللحن.

الوسائل التعليمية

الكتاب المدرسي- السبورة والقلم- شبكة الإنترنت.

التطبيق

يرسم المعلم خمسة حقول كالآتي:

الملخص (S)	كيف تعلمت عن اسم الفاعل؟ (H)	ماذا تعلمت بالفعل عن اسم الفاعل؟ (L)	ماذا أريد أن أعرف عن اسم الفاعل؟ (W)	ماذا أعرف عن اسم الفاعل؟ (K)

ثم يقسم الطلبة إلى مجموعات، ويكلف كل مجموعة برسم الجدول، ومن ثم تبدأ عملية العصف الذهني، واستمطار الأسئلة حول ما يعرفونه عن اسم الفاعل. ماذا نسمي من يحفظ ومن يكتب؟ وما الفرق بين (حفظ وكتب) و (حافظ وكتب)؟ قدّم أمثلة على وزن فاعل. ومن ثم يطلب منهم جمع الإجابات المتشابهة في مجموعة واحدة، ومناقشة مضمونها معهم، ومن ثم يطلب منهم تدوينها في الحقل الأول.

الطالب حافظ درسه

الأمثلة: حفظ الطالب الدرس

أحمد كاتب واجبه

كتب أحمد الواجب

القطار مُتوقّف

توقّف القطار

ثم ينتقل بالطلبة إلى المرحلة الثانية، فيعرض المعلم عددًا من الأمثلة على السبورة، ويقوم بطرح أسئلة على الطلبة ليحفّز تفكيرهم ويثير دافعيتهم نحو التعلّم، ويطلب منهم تدوين ما يريدون معرفته في الحقل الثاني. مثل: ما المقصود باسم الفاعل؟ وهل هناك فرق بين اسم الفاعل والفاعل؟ ما نوع الأفعال التي تحتها خط من حيث الصحة والاعتلال؟ أيّ من الأفعال أفعال ثلاثية وأيّ منها أفعال غير ثلاثية؟ وهل هناك فرق بين طريقة صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي وطريقة صياغته من الفعل غير الثلاثي؟ وتحت أي علم من علوم اللغة يندرج اسم الفاعل؟ وكيف يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثلاثي ومن الفعل غير الثلاثي؟ كيف يصاغ اسم الفاعل من الفعل الصحيح ومن الفعل المعتل؟ وفي هذه المرحلة تتوسع مدارك الطالب وتفكيره، فيكون مسؤولاً عن تعلمه فهو يحدد احتياجاته المعرفية وماذا يريد أن يتعلّم، ويطلب منهم تدوينها في الحقل الثاني.

والمعلم بدوره يكون قائدًا للعملية التعليمية التعلمية للطلبة فيراعي احتياجاتهم ويوجههم نحو المسار الصحيح، ويناقش كل مجموعة بالأسئلة التي يريدون الوصول إلى إجاباتها.

الأمثلة: المجموعة أ

نام الطفل باكراً

يرضى العبدُ بقضاء الله وقدره

شكر المعلم طلبته على أدائهم المتميّز

أتقن المُجتهد عمله.

أدرك الطالب الفرق بين الحقيقة والخيال.

المجموعة ب

الطفل نائِمٌ.

العبد راضٍ بقضاء الله وقدره.

المعلم شاكرٌ طلبته على أدائهم المتميّز.

المُجتهد مُتَقِنٌ عمله.

الطالب مُدرك الفرق بين الحقيقة والخيال

وينتقل المعلم بطلبته إلى المرحلة الثالثة وهي ماذا تعلّمت؟ فيطلب من طلبته أن يتأكدوا من أنهم وجدوا إجابات الأسئلة التي دوّنوها في المرحلة الثانية، ويقوموا بتدوين ما تعلموه عن صياغة اسم الفاعل في الحقل الثالث، بعد أن يقوم بمناقشة ما تعلموه ويصحح الأخطاء إن وجدت عند طلبته.

ثم ينتقل المعلم بطلبته إلى المرحلة الرابعة وهي: كيف تعلّمت؟ وكيف أتعلّم المزيد؟ فيحث المعلم طلبته على البحث عن معلومات إضافية تساعد في الإجابة عن الأسئلة، ويرشدهم إلى بعض المصادر للحصول عليها، ويطلب منهم تدوينها في الحقل الرابع. فهذه المرحلة تعزز من ثقة الطالب بنفسه، وتجعل دوره في العملية التعليمية التعلمية إيجابياً، فيصف سير تعلمه، ويدرك في هذه المرحلة مدى حاجاته لمعرفة المزيد، وأنّ عملية التعلم عملية مستمرة لا تقف عند حدّ معين.

ثم ينتقل بهم إلى المرحلة الخامسة وهي: التلخيص فيطلب المعلم من طلبته إعادة صياغة كيفية اشتقاق اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح والمعتل، وكيفية صياغته من الفعل الثلاثي وغير الثلاثي بلغة سليمة صحيحة، فيلخصون الموضوع تحت إشرافه، وبناء على فهمهم لها؛ ليضمن وصول القاعدة بصورتها الصحيحة إلى أذهانهم، فهذه الخطوة تكشف عن مدى استيعابهم لها، وعن نقاط الضعف والقوة لديهم؛ فيتمكن المعلم من تعزيز نقاط قوتهم ومعالجة نقاط ضعفهم.

التقويم: يعتمد المعلم الأنشطة التقويمية في كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر

الأساسي لدرس اسم الفاعل.

الاستراتيجية: مراجعة الذات.

أدوات التقويم: سجل وصف سير التعلم، السجل القصصي.

الأنشطة: أن يكتب الطالب فقرة يصف فيها نزهة قام بها مع أصدقائه، موظفاً فيها اسم

الفاعل. والرجوع إلى الإنترنت والبحث عن فقرة تحتوي على اسم الفاعل، وتعيين ما صيغ من:

فعل ثلاثي وفعل غير ثلاثي.

الموضوع: اسم المفعول

النتائج الخاصة:

- يعرف الطالب اسم المفعول.
- يصوغ الطالب اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح والمعتل.
- يصوغ الطالب اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي.
- يتقن الطالب صياغة اسم المفعول من الفعل اللازم.
- يحدد الطالب اسم المفعول في الجمل أو النصوص.
- يضع الطالب اسم المفعول في جمل من إنشائه .
- يثق الطالب بقدرة اللغة العربية على توليد العديد من المفردات.

الوسائل التعليمية

الكتاب المدرسي- السبورة والقلم- شبكة الإنترنت.

التطبيق

يرسم المعلم خمسة حقول كالآتي:

الملخص (S)	كيف تعلّمت عن اسم المفعول؟ (H)	ماذا تعلّمت بالفعل عن اسم المفعول؟ (L)	ماذا أريد أن أعرف عن اسم المفعول؟ (W)	ماذا أعرف عن اسم المفعول؟ (K)

ثم يقسم الطلبة إلى مجموعات، ويكلف كل مجموعة برسم الجدول، ومن ثم تبدأ عملية العصف الذهني، واستمطار الأسئلة حول ما يعرفونه عن اسم المفعول. مثل: قدم أمثلة على وزن مفعول، وماذا نسوي ما يحفظه الكرام؟ وماذا نسوي ما يتقنه القائد؟ ثم يطلب منهم جمع الإجابات المتشابهة في مجموعة واحدة، ومناقشة مضمونها معهم، ومن ثم يطلب منهم تدوينها في الحقل الأول.

الأمثلة

يحفظ الكرام من الناس الحقوق الحقوق مَحفوظة

أتقن القائد عمله العمل مُتقَن

ثم ينتقل بالطلبة إلى المرحلة الثانية، فيعرض المعلم عددًا من الأمثلة على السبورة، ويقوم بطرح أسئلة على الطلبة ليحفّز تفكيرهم ويثير دافعيتهم نحو التعلّم، ويطلب منهم تدوين ما يريدون معرفته في الحقل الثاني. مثل: ما نوع الأفعال التي تحتها خط من حيث الصحة والاعتلال؟ أيّ من الأفعال أفعال ثلاثيّة وأيّ منها أفعال غير ثلاثيّة؟ وهل هناك فرق بين طريقة صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي وطريقة صياغته من الفعل غير الثلاثي؟ وكيف يصاغ اسم المفعول من الفعل الثلاثي ومن الفعل غير الثلاثي؟ وكيف يصاغ اسم المفعول من الفعل الصحيح ومن الفعل المعتل؟ وفي هذه المرحلة تتوسع مدارك الطالب وتفكيره، فيكون مسؤولاً عن تعلمه فهو يحدد احتياجاته المعرفية وماذا يريد أن يتعلّم، ويطلب منهم تدوينها في الحقل الثاني؛ فهذا يساعدهم على تحديد الأسئلة المهمة والتركيز عليها.

والمعلم بدوره يكون شاهداً على العملية التعليمية التعلمية للطلبة فيراعي احتياجاتهم ويوجههم نحو المسار الصحيح، ويناقش كل مجموعة بالأسئلة التي يريدون الوصول إلى إجاباتها.

الأمثلة: دار الطالب حول الملعب

يسقي الفلاح الأشجار في الصباح الباكر

أعان الابن أباه في تنظيف الحديقة

انتبه الطالب إلى شرح المعلمة

لبي الجنود نداء الوطن

المجموعة ب

الملعب مَدُورٌ حوله

الأشجار مَسْقِيّة

الأب مُعان

الشرح مُنتَبه له

نداء الوطن مُلَبّي

وينتقل المعلم بطلبته إلى المرحلة الثالثة وهي ماذا تعلّمت؟ فيطلب من طلبته أن يتأكدوا من أنهم وجدوا إجابات الأسئلة التي دوّنوها في المرحلة الثانية، ويقوموا بتدوين ما تعلموه عن صياغة اسم المفعول في الحقل الثالث، بعد أن يقوم بمناقشة ما تعلموه ويصحح الأخطاء إن وجدت عند طلبته.

ثم ينتقل المعلم بطلبته إلى المرحلة الرابعة وهي: كيف تعلّمت؟ وكيف أتعلّم المزيد؟ فيبحث المعلم طلبته على البحث عن معلومات إضافية تساعد في الإجابة عن الأسئلة، ويرشدهم إلى بعض المصادر للحصول عليها، ويطلب منهم تدوينها في الحقل الرابع. فهذه المرحلة تعزز من ثقة الطالب بنفسه، وتجعل دوره في العملية التعليمية التعلمية إيجابياً، فيصف سير تعلّمه، ويدرك في هذه المرحلة مدى حاجاته لمعرفة المزيد، وأنّ عملية التعلّم عملية مستمرة لا تقف عند حدّ معين.

ثم ينتقل بهم إلى المرحلة الخامسة وهي: التلخيص فيطلب المعلم من طلبته إعادة صياغة موضوع كيفية اشتقاق اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح والمعتل، وكيفية صياغته من الفعل الثلاثي وغير الثلاثي، وكيفية صياغته من الفعل اللازم بلغة سليمة صحيحة. فيلخصون القاعدة تحت إشرافه بناء على فهمهم لها؛ ليتأكد من وصول القاعدة بصورتها الصحيحة إلى أذهانهم، فهذه الخطوة تكشف عن مدى استيعابهم لها، وعن نقاط الضعف والقوة لديهم؛ فيتمكن المعلم من تعزيز نقاط قوتهم ومعالجة نقاط ضعفهم. وقد يكلف المعلم كل مجموعة بتلخيص جزئية معينة من قاعدة صياغة اسم المفعول ومن ثم جمع القواعد الملخصة وتدوينها في الحقل الخامس بعد مناقشتها، وتصويب الأخطاء إن وجدت.

وقد يكلف المعلم الطلبة في هذه المرحلة بتلخيص الفرق بين: صياغة اسم الفاعل واسم المفعول من الفعل الثلاثي، ومن الفعل غير الثلاثي.

التقويم: يعتمد المعلم الأنشطة التقويمية في كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي لدرس اسم المفعول.

يكلف الطلبة بواجب بيتي وهو حل جزء من الأنشطة الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية على أن يتم حلها في الحصة القادمة بشكل جماعي.

الاستراتيجية: الملاحظة

أدوات التقويم: سلم التقدير العددي، السجل القصصي.

النتاج التعليمي: يصوغ اسم المفعول من الفعل الثلاثي، ومن الفعل غير الثلاثي

التقدير					الرقم	معايير الأداء
5	4	3	2	1	1	يصوغ اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح
					2	يصوغ اسم المفعول من الفعل المعتل الأجوف
					3	يصوغ اسم المفعول من الفعل المعتل الناقص
					4	يصوغ اسم المفعول من الفعل اللازم
					5	يصوغ اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي
					6	يميز بين اسم الفاعل واسم المفعول من غير الثلاثي
					7	يحدد الفعل المصاغ منه اسم المفعول

الأنشطة: يصمم الطلبة على جهاز الحاسوب خريطة مفاهيمية تُبيّن فيها طريقة صياغة اسم المفعول ومناقشتها مع زملائه.

يبحث في الإنترنت عن أبيات شعريّة تحتوي على اسم المفعول.

الموضوع: صيغة المبالغة

النتائج الخاصة:

- يتعرف الطالب على أوزان صيغة المبالغة.
- يصوغ الطالب صيغة المبالغة من الأفعال.
- يوظف الطالب صيغ المبالغة في جمل من إنشائه.
- يستخرج الطالب صيغ المبالغة من الجمل أو النصوص.

- يعدّل الطالب نظرة بعض الطّلبة إلى المشتقات على أنّها مادّة علميّة قليلة الأهميّة في الحياة.

الوسائل التعليمية

الكتاب المدرسيّ- السبورة والقلم- جهاز الحاسوب- شبكة الإنترنت.

التطبيق

يرسم المعلم خمسة حقول كالآتي:

الملخص (S)	كيف تعلّمت عن صيغة المبالغة؟ (H)	ماذا تعلّمت بالفعل عن صيغة المبالغة؟ (L)	ماذا أريد أن أعرف عن صيغة المبالغة؟ (W)	ماذا أعرف عن صيغة المبالغة؟ (K)

ثم يقسّم الطلبة إلى مجموعات، ويكلف كل مجموعة برسم الجدول، ومن ثم تبدأ عملية العصف الذهني، واستمطار الأسئلة حول ما يعرفونه عن صيغة المبالغة. ماذا نقصد بـ "المبالغة؟ ما معنى كذاب؟ وما معنى صبور؟ ما وزن كل من: (كذاب وصابور)؟ وما الفعل الذي اشتقت منه؟. ومن ثم يطلب منهم جمع الإجابات المتشابهة في مجموعة واحدة، ومناقشة مضمونها معهم، ومن ثم تدوينها في الحقل الأول.

الأمثلة: الكذاب مذموم خلقه

كن صَبُورًا

ثم ينتقل بالطلبة إلى المرحلة الثانية، فيعرض المعلم عددًا من الأمثلة على السبورة، ويقوم بطرح أسئلة على الطلبة ليحفّز تفكيرهم ويثير دافعيتهم نحو التعلّم، ويطلب منهم تدوين ما يريدون معرفته في الحقل الثاني. مثل: ما المقصود بصيغة المبالغة؟ ما هي أوزان صيغة المبالغة؟ وكيفية استخراجها من نص أو جملة؟ وهل تصاغ من فعل لازم أم من فعل متعدي؟ وفي هذه المرحلة تتوسع مدارك الطالب وتفكيره، فيكون مسؤولاً عن تعلمه فهو يحدد احتياجاته المعرفية وماذا يريد أن يتعلّم، ويطلب منه تدوينها في الحقل الثاني.

والمعلم بدوره يكون شاهداً على العملية التعليمية التعليمية للطلبة فيراعي احتياجاتهم ويوجههم نحو المسار الصحيح، ويناقش كل مجموعة بالأسئلة التي يريدون الوصول إلى إجاباتها.

الأمثلة

نحر ← منحار

غَفَرُ ← غُفُور

تَابَ ← تَوَّاب

رَحِمَ ← رَحِيم

سَتَرَ ← سِتِير

جَدَدَ ← جَدَد

وينتقل المعلم بطلبته إلى المرحلة الثالثة وهي ماذا تعلّمت؟ فيطلب من طلبته أن يتأكدوا من أنهم وجدوا إجابات الأسئلة التي دُونوها في المرحلة الثانية، ويقوموا بتدوين ما تعلموه عن صيغة المبالغة في الحقل الثالث، بعد أن يقوم بمناقشة ما تعلموه ويصحح الأخطاء إن وجدت عند طلبته.

ثم ينتقل المعلم بطلبته إلى المرحلة الرابعة وهي: كيف تعلّمت؟ وكيف أتعلّم المزيد؟ فيحث المعلم طلبته على البحث عن معلومات إضافية تساعد في الإجابة عن الأسئلة، ويرشدهم إلى بعض المصادر للحصول عليها، ويطلب منهم تدوينها في الحقل الرابع. فهذه المرحلة تعزز من ثقة الطالب بنفسه، وتجعل دوره في العملية التعليمية التعلمية إيجابياً، فيصف سير تعلّمه، ويدرك في هذه المرحلة مدى حاجاته لمعرفة المزيد، وأنّ عملية التعلّم عملية مستمرة لا تقف عند حدّ معين.

ثم ينتقل بهم إلى المرحلة الخامسة وهي: التلخيص فيطلب المعلم من طلبته تدوين المقصود بصيغة المبالغة، وذكر أوزانها، وإعطاء أمثلة على كل وزن من أوزانها. فيلخصون الموضوع تحت إشرافه، وبناء على فهمهم لها؛ ليضمن وصول القاعدة بصورتها الصحيحة إلى أذهانهم، فهذه الخطوة تكشف عن مدى استيعابهم لها، وعن نقاط الضعف والقوة لديهم؛ فيتمكن المعلم من تعزيز نقاط قوتهم ومعالجة نقاط ضعفهم.

التقويم: يعتمد المعلم الأنشطة التقويمية في كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي لدرس صيغة المبالغة.

الاستراتيجية: التواصل.

أدوات التقويم: السجل القصصي، سجل وصف سير التعلّم.

الأنشطة: يكلف المعلم الطالب بالرجوع إلى الآيات من 10-12 من سورة القلم واستخراج صيغ المبالغة الواردة فيها.

يصمّم الطالب لوحة – باستخدام جهاز الحاسوب- ينظّم فيها أوزان صيغة المبالغة مع ذكر بعض من الأمثلة على كلّ وزن من أوزانها.

الموضوع: الصفة المشبهة

النتائج الخاصة:

- يتعرف الطالب على أوزان الصفة المشبهة.
- يصوغ الطالب الصفة المشبهة من الأفعال.
- يوظف الطالب الصفة المشبهة في جمل من إنشائه.
- يستخرج الطالب الصفة المشبهة من الجمل أو النصوص.
- يميّز الطالب بين الصفة المشبهة والمشتقات الأخرى.
- ينظّم الطالب حلقة علميّة للحديث عن أهميّة اللغة العربيّة في حياتنا العمليّة.

الوسائل التعليميّة

الكتاب المدرسيّ- السبورة والقلم- جهاز الحاسوب- شبكة الإنترنت.

التطبيق: يرسم المعلم خمسة حقول كالآتي:

ماذا أعرف عن الصفة المشبهة (K)	ماذا أريد أن أعرف عن الصفة المشبهة؟ (W)	ماذا تعلّمت بالفعل عن الصفة المشبهة؟ (L)	كيف تعلّمت عن الصفة المشبهة؟ (H)	الملخص (S)

ثم يقسّم الطلبة إلى مجموعات، ويكلف كل مجموعة برسم الجدول، وقبل أن تبدأ عملية العصف الذهني، واستمطار الأسئلة حول ما يعرفونه عن الصفة المشبهة يذكّر المعلم الطلبة باسم الفاعل وصيغة المبالغة. وبعد ذلك يبدأ الطلبة بالتساؤلات التي يطرحونها على أنفسهم والتي تساعد في التوصل إلى ما يعرفونه عن الصفة المشبهة. ومن هذه التساؤلات: ما المعنى الذي تؤديه الكلمات التي تحتها خط؟ وهل هما دائماً أم لا ؟ وهل سبق أن مرر معكم أحد أوزان هاتين

الكلمتين؟ وما الفعل الذي اشتقت منه؟. ومن ثم يطلب منهم جمع الإجابات المتشابهة في مجموعة واحدة، ومناقشة مضمونها معهم، ومن ثم تدوينها في الحقل الأول.

الأمثلة: هذا الرجل طَوِيلٌ وضَخْمٌ

خالد بن الوليد شُجَاعٌ وشَهْمٌ .

ثم ينتقل بالطلبة إلى المرحلة الثانية، فيعرض المعلم عددًا من الأمثلة على السبورة، ويقوم بطرح أسئلة على الطلبة ليحفّز تفكيرهم ويثير دافعيتهم نحو التعلّم، ويطلب منهم تدوين ما يريدون معرفته في الحقل الثاني. مثل: ما المقصود بالصفة المشبهة؟ وهل يوجد أوزان أخرى للصفة المشبهة؟ وكيفية استخراجها من نص أو جملة؟ وهل تصاغ من فعل لازم أم من فعل متعدي؟ وكيف أميّز بين الصفة المشبهة وصيغة المبالغة عندما تشتركان في الوزن "فَعِيل" وكيف أميّز بين الصفة المشبهة، واسم الفاعل عندما يشتركان في الوزن "فاعل" وعندما يصاغان من الفعل غير الثلاثي وفي هذه المرحلة تتوسع مدارك الطالب وتفكيره، فيكون مسؤولاً عن تعلمه فهو يحدد احتياجاته المعرفية وماذا يريد أن يتعلّم، ويطلب منه تدوينها في الحقل الثاني.

والمعلم بدوره يكون شاهداً على العملية التعليمية التعلمية للطلبة فيراعي احتياجاتهم ويوجههم نحو المسار الصحيح، ويناقش كل مجموعة بالأسئلة التي يريدون الوصول إلى إجاباتها.

الأمثلة _ (المجموعة الأولى)

أَزْرَقَ ← ومؤنثها ← زَرْقَاء

قَصُرَ ← قَصِير

صَغَبَ ← صَغَب

فَرَحَ ← فَرَح

(المجموعة الثانية)

- الجوَّ غَائِمٌ مناخ العقبة دافئٌ في فصل اشتهاء

- الطالب مُنضِبٌ في جلسته القمر مُنضِبٌ في دورانه

- الله سَمِيعُ الدَّعَاء هذا المكان نَظِيفٌ

وينتقل المعلم بطلبته إلى المرحلة الثالثة وهي ماذا تعلّمت؟ فيطلب من طلبته أن يتأكدوا من أنهم وجدوا إجابات الأسئلة التي دوّنوها في المرحلة الثانية، ويقوموا بتدوين ما تعلموه عن الصفة المشبهة في الحقل الثالث، بعد أن يقوم بمناقشة ما تعلموه ويصحح الأخطاء إن وجدت عند طلبته.

ثم ينتقل المعلم بطلبته إلى المرحلة الرابعة وهي: كيف تعلّمت؟ وكيف أتعلّم المزيد؟ فيحث المعلم طلبته على البحث عن معلومات إضافية تساعد في الإجابة عن الأسئلة، ويرشدهم إلى بعض المصادر للحصول عليها، ويطلب منهم تدوينها في الحقل الرابع. فهذه المرحلة تعزز من ثقة الطالب بنفسه، وتجعل دوره في العملية التعليمية التعلمية إيجابياً، فيصف سير تعلّمه، ويدرك في هذه المرحلة مدى حاجاته لمعرفة المزيد، وأنّ عملية التعلّم عملية مستمرة لا تقف عند حدّ معين.

ثم ينتقل بهم إلى المرحلة الخامسة وهي: التلخيص فيطلب المعلم من طلبته تدوين المقصود بالصفة المشبهة، و أوزانها، وإعطاء أمثلة على كل وزن من أوزانها، والفرق بين الصفة المشبهة واسم الفاعل عندما تشتركان في الصياغة من الفعل الثلاثي وغير الثلاثي، والفرق بين الصفة المشبهة وصيغة المبالغة عندما تشتركان في الوزن فَيُعِيل فيلخصون الموضوع تحت إشرافه، وبناء على فهمهم لها؛ ليضمن وصول القاعدة بصورتها الصحيحة إلى أذهانهم، فهذه الخطوة تكشف عن مدى استيعابهم للقاعدة، وعن نقاط الضعف والقوة لديهم؛ فيتمكن المعلم من تعزيز نقاط قوتهم ومعالجة نقاط ضعفهم.

التقويم: يعتمد المعلم الأنشطة التقويمية في كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي لدرس الصفة المشبهة.

الاستراتيجية: الملاحظة - التواصل

أدوات التقويم: قوائم الشطب، سجل وصف سير التعلّم.

النتاج التعليمي: يفرق بين الصفة المشبهة واسم الفاعل، وبين الصفة المشبهة وصيغة المبالغة.

معايير التقدير		معايير الأداء	الرقم
غلط	صح		
		يُميِّز بين الصفة المشبهة وصيغة المبالغة من خلال اللزوم والتعدي	1
		يُميِّز بين الصفة المشبهة واسم الفاعل من خلال الثبات والتغير	2
		يعطي جملاً على الصفة المشبهة	3
		يعطي جملاً على صيغة المبالغة	4

الأنشطة: يكتب فقرة يصف فيها نوع من أنواع الطيور من حيث: ريشه ولونه وصوته وحجمه. يصمّم الطالب جدولاً يعقد فيه مقارنة بين صيغة المبالغة والصفة المشبهة باسم الفاعل من حيث الدلالة، والأوزان مستشهداً بأمثلة من الإنترنت ومحركات البحث.

الموضوع: اسم الزمان والمكان

النتائج الخاصة:

- يعرف الطالب اسم الزمان.
 - يعرف الطالب اسم المكان.
 - يتعرف إلى الحالات التي يصاغ فيها اسم الزمان والمكان على وزن مَفْعَل.
 - يتعرف إلى الحالات التي يصاغ فيها اسم الزمان والمكان على وزن مَفْعِل.
 - يصوغ اسم الزمان والمكان من الفعل غير الثلاثي.
 - يفرّق بين اسم الزمان والمكان.
 - يفرّق بين اسم الزمان واسم المكان والمشتقات الأخرى.
 - أن يؤمن الطالب بأهمية الصّرف، ودوره في صحّة الأداء اللغويّ للمفردة العربيّة وسلامتها.
- الوسائل التعليمية:** الكتاب المدرسيّ- السبورة والقلم- جهاز الحاسوب- شبكة الإنترنت.
- التطبيق:** يرسم المعلم خمسة حقول كالآتي:

الملخص (S)	كيف تعلّمت عن اسم الزمان والمكان؟ (H)	ماذا تعلّمت بالفعل عن اسم الزمان والمكان؟ (L)	ماذا أريد أن أعرف عن اسم الزمان والمكان؟ (W)	ماذا أعرف عن اسم الزمان والمكان؟ (K)

ثم يقسّم الطلبة إلى مجموعات، ويكلف كل مجموعة برسم الجدول، ومن ثم تبدأ عملية العصف الذهني، واستمطار الأسئلة حول ما يعرفونه عن اسم الزمان والمكان. على ماذا تدل كلمة مَهْيط؟ وعلى ماذا تدل كلمة مَطْلَع؟ ما وزن الكلمتين اللتين تحتها خط؟ وما الفعل الذي اشتقت منه؟ ومن ثم يطلب منهم جمع الإجابات المتشابهة في مجموعة واحدة، ومناقشة مضمونها معهم، ومن ثم تدوينها في الحقل الأول.

الأمثلة مكة مَهْيط الوحي

مَطْلَع الشمس عند الساعة السادسة

ثم ينتقل بالطلبة إلى المرحلة الثانية، فيعرض المعلم عددًا من الأمثلة على السبورة، ويقوم بطرح أسئلة على الطلبة ليحفّز تفكيرهم ويثير دافعيتهم نحو التعلّم، ويطلب منهم تدوين ما يريدون معرفته في الحقل الثاني. مثل: ما المقصود بـ: اسم الزمان والمكان؟ كيف يصاغ اسم الزمان والمكان من الفعل الثلاثي الصحيح والمعتل؟ وكيف يصاغ اسم الزمان والمكان من الفعل غير الثلاثي؟ وهل تتشابه صياغة اسم الزمان واسم المكان مع أحد المشتقات التي مرت معنا سابقًا؟ وكيف أميّز بين اسم الزمان والمكان؟ وفي هذه المرحلة تتوسع مدارك الطالب وتفكيره، فيكون مسؤولاً عن تعلمه فهو يحدد احتياجاته المعرفية وماذا يريد أن يتعلّم، ويطلب منه تدوينها في الحقل الثاني.

والمعلم بدوره يكون شاهداً على العملية التعليمية التعلمية للطلبة فيراعي احتياجاتهم ويوجههم نحو المسار الصحيح، ويناقش كل مجموعة بالأسئلة التي يريدون الوصول إلى إجاباتها.

الأمثلة

المجموعة الأولى

المورد العذب كثير الرّحام

مُنْصَرَف الحضور عند الساعة الثامنة

مدخل الحديقة واسع

مَسْعَى الحجاج بين الصّفا والمروة

المجموعة الثانية

المقهى الثقافي مُلْتَقَى الأصدقاء

مُلْتَقَى القادة الشهر القادم

العمال مُلْتَقَى بهم للبحث في مشكلاتهم

وينتقل المعلم بطلبته إلى المرحلة الثالثة وهي ماذا تعلّمت؟ فيطلب من طلبته أن يتأكدوا من أنهم وجدوا إجابات الأسئلة التي دوّنوها في المرحلة الثانية، ويقوموا بتدوين ما تعلموه عن اسم الزمان والمكان في الحقل الثالث، بعد أن يقوم بمناقشة ما تعلموه ويصحح الأخطاء إن وجدت عند طلبته.

ثم ينتقل المعلم بطلبته إلى المرحلة الرابعة وهي: كيف تعلّمت؟ وكيف أتعلّم المزيد؟ فيبحث المعلم طلبته على البحث عن معلومات إضافية تساعدهم في الإجابة عن الأسئلة، ويرشدهم إلى بعض المصادر للحصول عليها، ويطلب منهم تدوينها في الحقل الرابع. فهذه المرحلة تعزز من ثقة الطالب بنفسه، وتجعل دوره في العملية التعليمية التعلمية إيجابياً، فيصف سير تعلّمه، ويدرك في هذه المرحلة مدى حاجاته لمعرفة المزيد، وأنّ عملية التعلّم عملية مستمرة لا تقف عند حدّ معين.

ثم ينتقل بهم إلى المرحلة الخامسة وهي: التلخيص فيطلب المعلم من طلبته تدوين المقصود باسم الزمان والمكان، وكيف يصاغ اسم الزمان والمكان من الفعل الثلاثي الصحيح والمعتل؟ وكيف يصاغ اسم الزمان والمكان من الفعل غير الثلاثي؟ وكيف أيز بين اسم الزمان والمكان واسم المفعول؟ وإعطاء أمثلة على كل من اسم الزمان والمكان. فيلخصون الموضوع تحت إشرافه، وبناء على فهمهم لها؛ ليضمن وصول القاعدة بصورتها الصحيحة إلى أذهانهم، فهذه الخطوة تكشف عن مدى استيعابهم لها، وعن نقاط الضعف والقوة لديهم؛ فيتمكن المعلم من تعزيز نقاط قوتهم ومعالجة نقاط ضعفهم.

التقويم: ● يعتمد المعلم الأنشطة التقويمية في كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي لدرس اسم الزمان والمكان.

● يكلف الطلبة بواجب بيتي وهو حل جزء من الأنشطة الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية على أن يتم حلها في الحصة القادمة بشكل جماعي.

الاستراتيجية: الملاحظة - التواصل

أدوات التقويم: السجل القصصي، سجل وصف سير التعلّم.

الأنشطة: يصمم الطلبة على جهاز الحاسوب جدولاً يوضحون فيه طريقة صياغة اسم الزمان والمكان، ثم يناقشونها مع زملائهم. يبحث الطالب في مصادر الإنترنت عن قصة قصيرة احتوت على اسم الزمان والمكان ويحددهما.

الموضوع: اسم الآلة

النتائج الخاصة:

- يعرف الطالب المقصود باسم الآلة.
- يتعرّف إلى أوزان اسم الآلة المشهورة.
- يميّز بين أسماء الآلة السماعية والقياسية.
- يعطي أمثلة من الحياة اليومية على اسم الآلة.
- يختار الطالب الأدوات المناسبة لتصميم مجلة حائط عن اسم الآلة.

الوسائل التعليمية

الكتاب المدرسي- السبورة والقلم- جهاز الحاسوب- شبكة الإنترنت.

التطبيق: يرسم المعلم خمسة حقول كالآتي:

الآلة؟ (K)	ماذا أعرف عن اسم الآلة؟ (W)	ماذا تعلّمت بالفعل عن اسم الآلة؟ (L)	كيف تعلّمت عن اسم الآلة؟ (H)	الملخص (S)

ثم يقسّم الطلبة إلى مجموعات، ويكلف كل مجموعة برسم الجدول، ومن ثم تبدأ عملية العصف الذهني، واستمطار الأسئلة حول ما يعرفونه عن اسم الآلة. على ماذا تدلّ الكلمات التي تحتها خط؟ ما وزن الكلمات التي تحتها خط؟ هل يمكنك أن تعطي أمثلة على نمط الأمثلة المعروضة؟ ومن ثم يطلب منهم جمع الإجابات المتشابهة في مجموعة واحدة، ومناقشة مضمونها معهم، ومن ثم تدوينها في الحقل الأول.

الأمثلة برَدَ ← مَيَّرَدَ

حَرَثَ ← مَحْرَاث

طَرَقَ ← مَطْرَقَة

سَمِعَ ← سَمَاعَة

حَسَبَ ← حَاسُوب

ثم ينتقل بالطلبة إلى المرحلة الثانية، فيعرض المعلم عددًا من الأمثلة على السبورة، ويقوم بطرح أسئلة على الطلبة ليحفّز تفكيرهم ويثير دافعيتهم نحو التعلّم، ويطلب منهم تدوين ما يريدون معرفته في الحقل الثاني. مثل: ما المقصود بـ: اسم الآلة؟ وكيف يصاغ اسم الآلة؟ وهل يصاغ اسم الآلة من الفعل الثلاثي أم من الفعل غير الثلاثي؟ ما الفرق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية من أسماء الآلة؟ وفي هذه المرحلة تتوسع مدارك الطالب وتفكيره، فيكون مسؤولًا عن تعلمه فهو يحدد احتياجاته المعرفية وماذا يريد أن يتعلّم، ويطلب منه تدوينها في الحقل الثاني.

والمعلم بدوره يكون شاهدًا على العملية التعليمية التعلمية للطلبة فيراعي احتياجاتهم ويوجههم نحو المسار الصحيح، ويناقش كل مجموعة بالأسئلة التي يريدون الوصول إلى إجاباتها.

الأمثلة

المجموعة الثانية

فَرَجَار - غِرْبَال - قَلَم - مُنْخَل - فَأَس - رُمَح.

وينتقل المعلم بطلبته إلى المرحلة الثالثة وهي ماذا تعلّمت؟ فيطلب من طلبته أن يتأكدوا من أنهم وجدوا إجابات الأسئلة التي دَوّنوها في المرحلة الثانية، ويقوموا بتدوين ما تعلموه عن اسم الآلة في الحقل الثالث، بعد أن يقوم بمناقشة ما تعلموه ويصحح الأخطاء إن وجدت عند طلبته.

ثم ينتقل المعلم بطلبته إلى المرحلة الرابعة وهي: كيف تعلّمت؟ وكيف أتعلّم المزيد؟ فيحث المعلم طلبته على البحث عن معلومات إضافية تساعدهم في الإجابة عن الأسئلة، ويرشدهم إلى بعض المصادر للحصول عليها، ويطلب منهم تدوينها في الحقل الرابع. فهذه المرحلة تعزز من ثقة الطالب بنفسه، وتجعل دوره في العملية التعليمية التعلمية إيجابيًا، فيصف سير تعلّمه، ويدرك في هذه المرحلة مدى حاجاته لمعرفة المزيد، وأنّ عملية التعلّم عملية مستمرة لا تقف عند حدّ معين.

ثم ينتقل بهم إلى المرحلة الخامسة وهي: التلخيص فيطلب المعلم من طلبته تدوين المقصود باسم الآلة؟ وما هي أوزان اسم الآلة المشهورة؟ وما الفرق بين أوزان اسم الآلة القياسية، وأوزان

اسم الآلة السماعيّة مع إعطاء أمثلة على كل منهما. فيلخصون الموضوع تحت إشرافه، وبناء على فهمهم لها؛ ليضمن وصول الموضوع بصورتها الصحيحة إلى أذهانهم، فهذه الخطوة تكشف عن مدى استيعابهم لها، وعن نقاط الضعف والقوة لديهم؛ فيتمكن المعلم من تعزيز نقاط قوتهم ومعالجة نقاط ضعفهم.

التقويم: • يعتمد المعلم الأنشطة التقويمية في كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي لدرس اسم الآلة.

• يكلف الطلبة بواجب بيتي وهو حل جزء من الأنشطة الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية على أن يتم حلها في الحصة القادمة بشكل جماعي.

الاستراتيجية: الملاحظة - التواصل

أدوات التقويم: سجل وصف سير التعلّم، السّجل القصصي.

الأنشطة: يتعاون الطالب مع أفراد مجموعته بحيث يقوم أحدهم بإعطاء أسماء آلة ممّا في المنزل، وثانٍ ممّا في المدرسة وآخر ممّا في الحي. يعود الطالب إلى أحد الصّحف الإلكترونيّة ويستخرج أمثلة على اسم الآلة.

الملحق (7) أوراق عمل لوحة المشتقات

ويقصد بها: أن يؤخذ من لفظه ما كلمة أو أكثر مع التناسب في المعنى بين اللفظة المشتقة وما أخذ منها مع الاختلاف في اللفظ.

***أنواع المشتقات:**

اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة، صيغة المبالغة، اسم الزمان، اسم المكان، اسم الآلة.

اسم الفاعل

هو اسم مشتق من الفعل المبني للمعلوم للدلالة على هيئة الفاعل عند حدوث الفعل.

صياغته

*** من الفعل الثلاثي/ الصحيح:**

- السالم: على وزن فاعل "زيادة ألف بعد الحرف الأول"

مثل: سمع ← سامع درس ← دارس

لعب ← جلس ←

- مهموز الأول: على وزن فاعل (تتحول الهمزة مع ألف الفاعل إلى همزة مدّ)

مثل: أخذ ← آخذ أكل ← أكل

أمن ← أذن ←

- المضعف: على وزن فاعل (يبقى التضعيف كما هو ولا يفك)

مثل: ردّ ← رادّ شدّ ← شادّ

مدّ ← صدّ ←

***من الفعل الثلاثي/ المعتل:**

- المثال (المعتل الاول): على وزن فاعل

مثل: وصل ← واصل وقف ← واقف

وهب ← ورد

- الأجوف (المعتل الوسط): على وزن فاعل " تقلب ألفه إلى همزة "

مثل: قال ← قائل مال ← مائل

صام ← قام

- الناقص (المعتل الآخر): على وزن فاعل " تحذف ياءه ونضع بدلاً منها تنوين كسر أو تثبت ياءه ونضع أَل التعريف "

مثل: دعا ← داعٍ / الداعي سما ← سامٍ / السامي قضى ← قاضٍ / القاضي

روى ← رمى صفا ←

الفعل غير الثلاثي:

*يصاغ باتباع الخطوات التالية:

1- ردّ الفعل إلى المضارع.

2- قلب ياء المضارعة إلى ميم مضمومة.

3- كسر ما قبل الآخر.

مثل: أدرك ← يدرك ← مُدرك زلزل ← يزلزل ← مُزَلزل

تحرك ← يتحرك ← مُتحرك أضاء ← يضيء ← مُضيء

لبى ← يلبى ← مُلبى / المُلبى اصطفى ← يصطفى ← مُصطفى / المُصطفى

----- اهتدى

----- أعان

اسم المفعول

هو اسم مشتق يدل بصيغته على من وقع عليه فعل الفاعل.

صياغته

* من الفعل الثلاثي / الصحيح

- السالم: على وزن مفعول

مثل: سمع ← مسموع درس ← مدروس

لعب ← جلس ←

- مهموز الأول: على وزن مفعول (تبقى الهمزة كما هي)

مثل: أخذ ← مأخوذ أكل ← مأكول

أمن ← أذن ←

- المضغف: على وزن مفعول (يفك التضغيف)

مثل: ردّ ← مردود شدّ ← مشدود

مدّ ← صدّ ←

* من الفعل الثلاثي / المعتل:

- المثال (المعتل الأول): على وزن مفعول

مثل: وصل ← موصول وقف ← موقوف

وهرب ← ورد ←

- الأجوف (المعتل الوسط): نرد الفعل إلى المضارع ونقلب ياء المضارعة ميمًا مفتوحة

مثل: قال ← يقول ← مَقول زاد ← يزيد ← مزيد

صام ← دان ←

الناقص (المعتل الآخر): نردّ الفعل إلى المضارع ونقلب ياء المضارعة ميمًا مفتوحة ونشدّد

الحرف الأخير

مثل: دعا ← يدعو ← مدعو سقى ← يسقي ← مسقيّ

روى ← رمى ←

الفعل غير الثلاثي:

* يصاغ باتباع الخطوات التالية:

1- ردّ الفعل إلى المضارع.

2- قلب ياء المضارعة إلى ميم مضمومة.

3- فتح ما قبل الآخر.

أو بتحويل الفعل إلى مضارع مبني للمجهول وقلب ياء المضارع إلى ميم مضمومة.

مثل: أدرك ← يدرك ← مُدْرِك زلزل ← يزلزل ← مُزْلَزِل

أضياء ← يضياء ← مُضَيَّاء لبى ← يلبى ← مُلَبَّى

اصطفى ← يصطفى ← مصطَفَى / المصطفى تناول ← يُتناول ← مُتناوِل

كافأ -----

أعان -----

أنار -----

* صياغة اسم المفعول من الفعل اللازم

عند صياغة اسم المفعول من الفعل اللازم فإننا نلحق به شبه جملة ليتّم معناه.

مثل: جلس ← مَجْلوس عليه نام ← مَنوم عليه

فرح ← مَفروح منه غضب ← مَغضوب عليه

استمتع ← مستمتع به انتبه ← مُنتبه له

رضي -----

إضاءة هناك أسماء مفعول تتشابه مع اسم الفاعل في الحروف ونفّرق بينهما من خلال السياق

وذلك عند صياغتهما من الفعل غير الثلاثي على وزن افتعل "معتل العين بالألف" أو المضعف.

مثل: الفتاة مُختارة ملابسها. اسم فاعل

الهدية مُختارة بعناية شديدة. اسم مفعول

صيغة المبالغة

اسم يدلّ بصفته على من قام بالفعل على وجه الكثرة.

*تصاغ من الفعل المتعدّي.

أوزان صيغة المبالغة

لتسهيل حفظ الأوزان جمعتُ لكم أوزانها في الجملة التالية:

الله غُفُورٌ غَفَّارٌ رَحِيمٌ سِتِّيرٌ، والمؤمن مِعْطَاءٌ حَذِرٌ.

↓ ↓ ↓ ↓

فعول فعّال فعّيل فعّيل مفعّال مفعّال

الأمثلة: شكرَ ← شكور عانَ ← معوان حسدَ ← حَسُود

سبحَ ← سبّيح/ سبّاح رَأفَ ← رؤوف كذبَ ← كذّاب/ كذوب

تابَ ← تَوّاب تلفَ ← مِتلاف أكلَ ← أْكول/ أَكَّيل

نجرَ ← لأمَ تلفَ ←

نحرَ ← نذرَ درَّ ←

إضاعة تعدّ المهن صيغة مبالغة (فنّان، صرّاف، طيّار، حدّاد، دهّان).

الصفة المشبهة باسم الفاعل

اسم يدل على من اتصف بالفعل اتصافاً دائماً أو شبه دائم.

* تصاغ من الفعل اللازم

أوزان الصفة المشبهة

لتسهيل حفظ الأوزان جمعتُ لكم أوزانها في الجملة التالية:

*خالد بن الوليد عَظِيمٌ شُجاع جَواد شَهْمٌ بَطَلٌ صُلْبٌ فَرِحَ

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

فَعِيلُ فُعَالُ فُعَالُ فَعْلُ فَعْلُ فُعْلُ فُعْلُ

** فَعْلان مؤنثه فَعْلَى عَطشان ← عَطشى

*** أفعَل مؤنثه فَعْلَاء " تخصّ العيوب والألوان والحلية "

مثل: أخضر ← خَضراء أعرج ← عرجاء أكل ← كحلاء

* صنع الصفة المشبهة من الأفعال التالية:

ضَحْمَ ----- جَبُنَ ----- سَمَنَ -----

إضاءة

كيف نفرّق بين صيغة المبالغة والصفة المشبهة في الوزنين (فعيل وفَعْل)؟

نفرق بينهما من حيث اللزوم والتعدّي فصيغة المبالغة تصاغ من فعل متعدّ أما الصفة المشبهة تصاغ من فعل لازم.

مثل: كبير ← صفة مشبهة/ مصاغة من فعل لازم

سميع ← صيغة مبالغة/ مصاغة من فعل متعدّ

كثير -----

رحيم -----

اسم المكان واسم الزمان

* اسم المكان: اسم يدلّ بصياغته ووزنه على مكان حدوث الفعل.

* اسم الزمان: اسم يدلّ بصياغته ووزنه على زمن حدوث الفعل.

صياغته

* صياغته من الفعل الثلاثي

● يصاغ من على وزن مَفْعَل إذا كان:

1- صحيحًا عين مضارعه مضمومة أو مفتوحة

* خرج ← يخرج ← مخرج * دخل ← يدخل ← مدخل

* لعب ----- * صنع -----

2- صحيحًا مضعّفًا (يبقى التضعيف)

فرّ ← يفرّ ← مفرّ قرّ ← يقرّ ← مقرّ

صدّ -----

3- معتلًا (ناقصًا أو أجوفًا)

مثل: سعى ← مسعى جرى ← مجرى أوى ← مأوى

سار ← دار ← قام

● مَفْعَل

* إذا كان:

1- صحيحًا وعين مضارعه مكسورة

مثل: جلس ← يجلس ← مجلس هبط ← يهبط ← مهبط

وقد -----

2- معتلًا مثلاً:

مثل: وقف ← مَوْقِف ورد ← مَوْرد

وصل ----- ولد -----

إضاعة كيف نفرّق بين اسم الزمان واسم المكان؟؟

نميّز من خلال السياق، فإذا كان في الجملة ما يدل على الزمان فهي اسم زمان وإذا كان فيها ما يدل على مكان فهي اسم مكان.

مثال: منزل صديقي في عمان. اسم مكان/ فيها ما يدلّ على مكان "عمّان"

منزل الأمطار في الشتاء. اسم زمان/ فيها ما يدلّ على زمان "الشتاء"

** كان الملتقى في عمان. -----

صار الملتقى صباحاً -----

*** صياغته من الفعل غير الثلاثي

يصاغ كما يصاغ اسم المفعول من غير الثلاثي.

مثل: انطلق -----

انصرف -----

تمرين صغ اسم الزمان واسم المكان من الأفعال التالية :

نفذ ----- ضاق ----- نضج -----

اسم الآلة

* اسم يدلّ بهينته على آلة يتمّ بها الفعل.

● صياغة اسم الآلة:

- تصاغ على من الفعل الثلاثي/ لها خمسة أوزان مشهورة وهنّ:

(مِفْعَل - مِفعال - مِفعلة - فعّالة - فاعُول)

1- مِفْعَل

مثل: برد ← مبرد ثقب ← مثقب كبس ← مكبس

قصّ ----- سعد ----- شرط -----

2- مِفعال

مثل: حرث ← محراث فتح ← مفتاح نشر ← منشار

نظر ← منظار نفخ ----- وزن -----

3- مِفعلة

مثل: طرق ← مطرقة كنس ← مكنسة غسل ← مغسلة

سطر ----- غرف ----- عصر -----

4- فعّالة

مثل: سمع ← سماعة شوى ← شواية قلى ← قلّاية

غلى ← ----- غسل ← -----

5- فاعُول

مثل: صرخ ← صاروخ سطر ----- حسب -----

إضاءة هناك أسماء نسمعها في حياتنا اليومية تدلّ بمعناها على آلة، ولكنها لم تأت على الأوزان السابقة مثل: غربال - فأس - ازميل - فرجار - قلم - منخل - درع - رُمح.

صغ اسم الآلة من الأفعال الآتية مع الضبط.

طحن ----- نظر ----- نضد ----- كال ----- حفظ -----

الملحق (8)

كتاب تسهيل مهمة من الجامعة الأردنية.




THE UNIVERSITY OF JORDAN
 رئاسة الجامعة
 University Administration

الرقم: ٢٠٢٢/١
 الرقم: ٢٠٢٢/١
 التاريخ: ٢٠٢٢/١

السادة روضة ومدارس السلط الأهلية المحترمين

لحيه طيبة، وبعد؛
 فأرجو إعلامكم بأن الطالبة " راية احمد النور " من طلبة برنامج ماجستير أساليب تدريس اللغة العربية في
 كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، تقوم بإعداد رسالة ماجستير بعنوان:
 " اثر استخدام استراتيجيات الجدول الذاتي المعطور في تحسين الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في
 الاردن "
 وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على طلبة الصف العاشر الاساسي في مدرستكم.
 أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه لغايات البحث العلمي
 حسب الأصول، علماً بأن المشرف على رسالتها هو الاستاذ الدكتور " عبد الكريم الحداد ".
 شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معنا.
 وتفضلوا بقبول فائق الاحترام


/رئيس الجامعة
 نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية
 الأستاذ الدكتور سلامة التميمات

د. مروان
 2022/09/11

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٩٦٢-٦) فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٩٦٢-٦) فرع: ٢١١٢١ - عمان ١١٩٤٢ الأردن
 Tel.: (962-6) 5355000 Ext.: 21121 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
 E-mail: admin@ju.edu.jo
 http://www.ju.edu.jo

الملحق (9)

كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم.


وزارة التربية والتعليم

الرقم: ٥١٦٠٨ / ١١٠ / ٣
التاريخ: ١٩ ربيع الثاني ١٤٤٤
الموافق: ٢٠٢٢/١١/١٣

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة السلط

الموضوع:
(البحث التربوي)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة راية أحمد النصور بإجراء دراسة عنوانها " أثر استخدام الجدول الذاتي المطور في تحسين الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص أساليب تدريس اللغة العربية في الجامعة الأردنية، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر في المدارس التابعة لمديرتكم.

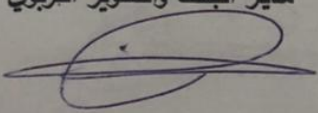
راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها شريطة أن تتم مطابقة الأدوات المرفقة مع الأدوات المطبقة، وألاً تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.


وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

وزير التربية والتعليم


الدكتور ياسر العمري

مدير البحث والتطوير التربوي





نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف ١٠/٣
المرفقات: (١١) صفحات



وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط

الرقم : ٢٠٠٨٤٦٠١٣٦٧
التاريخ : ٦ جمادى الأولى ١٤٤٤
الموافق : ٢٠٢٢/١١/٣٠

مديري ومديرات المدارس الحكومية

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....

ارفق طيه كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم 51608 /10/3 تاريخ 2022/11/13
للموضوع المشار إليه أعلاه راجيا الاطلاع والعمل بمضمونه.

واقبلوا الاحترام

نسخة/ للميد مدير الشؤون التعليمية
نسخة/ للميد رئيس قسم الاشراف التربوي مع المرفق
مرفقات كتاب رسمي
استبانه (11 صفحة)

2022/11/30 خالد أبو عزام

الملحق (11)

كتاب ضبط جودة التحليل الإحصائي



مركز الاختبارات وتحليل البيانات



الجامعة الأردنية

شهادة تحليل إحصائي وضبط جودة

يشهد مركز الاختبارات وتحليل البيانات في الجامعة الأردنية بأن البحث الموسوم بعنوان

أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي المطور في تحسين الفهم الصرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

والذي تجريه الطالبة راية أحمد قاسم النصور من طلبة برنامج الماجستير في أساليب تدريس اللغة العربية بإشراف الأستاذ

الدكتور عبد الكريم سليم الحذاء، قد تم تحليل بياناته من قبل المركز وأدرجت نتائج التحليل في البحث بشكل سليم.

رقم المعاملة: 37 | التاريخ: 18-12-2022

ملاحظة: تقتصر هذه الشهادة على ضبط جودة التحليل ونقل النتائج ولا تختص بالتعليق على النتائج وتفسيرها.

مدير المركز



الدكتور راند الطاهر



مركز الاختبارات وتحليل البيانات
Center for Tests and Data Analysis

- نسخة مكتب نائب المعيد لشؤون الدراسات العليا/ كلية

- نسخة مركز الاختبارات وتحليل البيانات

The Effect of Using the (K.W.L.H.S) Strategy on Improving the Morphological Understanding of Tenth Grade Students in Jordan

By

Raya Ahmad Qasim Alnsour

Supervisor

Dr. AbdelKareem AlHaddad Prof.

Abstract

This study aimed to reveal the effect of using the self-developed table strategy in improving morphological understanding. In it, the researcher adopted the experimental approach with a quasi-experimental design, so the study participants consisted of (112) male and female students from Al-Salt Mixed Private School, they were divided into four groups, two experimental groups and two control groups.

To achieve the objectives of the study, the researcher prepared a test in morphological understanding, and its validity and reliability were verified, then the experimental group was studied using the developed self-scheduling strategy, while the control group was taught according to the usual strategy. In addition, to verify the hypothesis of the study, arithmetic means and appropriate statistics were used. Therefore, the results of the study showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the morphological understanding test of the tenth grade students due to the developed self-scheduling strategy, and there were no statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) between the average performance of students. The basic tenth grade in the understanding test is attributed to the interaction between the group and the gender.

Accordingly, the study reached several recommendations, the most important of which are: adopting the developed self-table strategy in teaching for its effectiveness in improving morphological understanding.

Keywords: self-developed table strategy, morphological understanding, Tenth grade students.